

**T.C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN KAVRAM  
YANILGILARINI GİDERMEDE ÇALIŞMA YAPRAKLARININ  
ETKİLİLİĞİ: KELİME TÜRLERİ ÖRNEĞİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Tuba ÇİFTLİK AKÇAKAYA**

**Enstitü Anabilim Dalı : Türkçe Eğitimi  
Enstitü Bilim Dalı : Türkçe Eğitimi**

**Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Havva YAMAN**

**HAZİRAN-2011**

T.C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN KAVRAM  
YANILGILARINI GİDERMEDE ÇALIŞMA  
YAPRAKLARININ ETKİLİLİĞİ: KELİME  
TÜRLERİ ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tuba ÇİFTLİK AKÇAKAYA

Enstitü Anabilim Dalı: Türkçe Eğitimi

Bu tez 14/06 /2011 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oybirliği/oyçokluğu ile kabul edilmiştir.

Doç. Dr. İsmail GÜLEÇ  
Jüri Başkanı

- Kabul  
 Red  
 Düzeltme

Yrd. Doç. Dr. Havva YAMAN  
Jüri Üyesi

- Kabul  
 Red  
 Düzeltme

Yrd. Doç. Dr. H. İbrahim SAĞLAM  
Jüri Üyesi

- Kabul  
 Red  
 Düzeltme

## **BEYAN**

Bu tezin yazılmasında; bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

**Tuba ÇİFTLİK AKÇAKAYA**

**14.06.2011**

## ÖNSÖZ

İnsanlar, kendilerini bütün dünyaya ana dilleri ile anlatmakta, kendilerini ana dilleri ile tanıtmakta; diğer kişileri ve çevresindeki olayları da ana dilleri ile algılayabilmektedir. Ana dili önce aileden, ardından çevremizden edinilen dildir. Bu dilin kuralları ise, öğretim hayatından önce farkına varılmadan edinilir.

Ana dilini iyi kullanabilen birey, hayatta kendinden emin adımlar atabilen başarılı bir insandır. Çünkü iyi anlayan ve kendini iyi anlatabilen bir kişidir. Kendini gerçekleştirebilen kişilerin yetiştirilmesi, iyi bir Türkçe öğretimiyle sağlanabilir.

Türkçe öğretiminde okuma, dinleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi becerileri geliştirilir. Ancak Türkiye’de yapılan araştırmaların sonuçları, Türkçe öğretiminin istenilen seviyede olmadığını göstermektedir. Bu gerçeğin maalesef birçok sebebi vardır; ancak en önemli sorun değişen yaklaşıma uygun geliştirilen yeni yöntem, teknik ve materyallerin değil de derslerde hâlâ geleneksel yöntemin tercih edilmesidir.

Sözlü ve yazılı olarak kendini anlatabilen insanın, bu becerilerini iyi bir şekilde gösterebilmesi dil bilgisi alanındaki yetkinliğine bağlıdır. Bu çalışmada, çalışma yapılarının, ilköğretim ikinci kademe Türkçe dil bilgisi kavramlarında ortaya çıkan yanlışları gidermedeki etkisi incelenmiş ve elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Çalışmam boyunca bana destek veren tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Havva YAMAN’a, her zaman benim yanımda olan ve yardımlarını esirgemeyen annem Yeter ÇİFTLİK’e, babam Doğan ÇİFTLİK’e, eşim Sezer AKÇAKAYA’ya teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışma Sakarya Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından desteklenmiştir. Proje No: (2010-60-01-004)

**Tuba ÇİFTLİK AKÇAKAYA**

**14 Haziran 2011**

## İÇİNDEKİLER

<b>KISALTMALAR</b> .....	<b>iv</b>
<b>TABLO LİSTESİ</b> .....	<b>v</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>viii</b>
<b>SUMMARY</b> .....	<b>ix</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
<b>BÖLÜM 1: KURAMSAL AÇIKLAMALAR</b> .....	<b>8</b>
1.1 Dil.....	8
1.1.1 Dil ve Kültür .....	8
1.1.2 Dil ve Düşünce .....	10
1.1.3 Dil ve Yaşam.....	11
1.2 Dil Bilgisi .....	11
1.3 Eğitim, Öğretim ve Öğrenme .....	13
1.3.1 Eğitim.....	13
1.3.2 Öğretim ve Öğrenme.....	14
1.4 Ana Dili Öğretimi .....	16
1.5 Dil Bilgisi Öğretimi .....	19
1.5.1 Dil Bilimi ve Dil Bilgisi Öğretimi .....	23
1.5.2 Dil Bilgisi Öğretiminin Amaçları .....	24
1.5.3 Dil Bilgisi Öğretiminin Türkçe Programındaki Yeri .....	25
1.5.4 Yapılandırmacı Dil Bilgisi Öğretimi.....	27
1.6 Kavram.....	30
1.6.1 Dil Bilgisi Kavramları.....	31
1.6.2 Kavram Öğretimi .....	32
1.6.3 Kavram Yanılgısı .....	35
1.7 Çalışma Yaprakları.....	38
1.7.1 Çalışma Yaprakları Nasıl Hazırlanır.....	41
1.8 İlgili Araştırmalar.....	43

1.8.1 Kavram Yanılgıları ve Çalışma Yaprakları ile İlgili Araştırmalar.....	43
1.8.2 Çalışma Yaprakları ile İlgili Araştırmalar.....	44
1.8.3 Kavram Yanılgıları ile İlgili Araştırmalar.....	47
<b>BÖLÜM 2: YÖNTEM .....</b>	<b>52</b>
2.1 Araştırmanın Modeli .....	52
2.2 Çalışma Grubu .....	53
2.3 Veri Toplama Araçları .....	54
2.3.1 Kişisel Bilgi Anketi.....	54
2.3.2 Bilgi Testi.....	54
2.3.3 Açık Uçlu Sorular .....	55
2.4 Verilerin Çözümü ve Yorumlanması .....	55
<b>BÖLÜM 3: BULGULAR VE YORUM .....</b>	<b>57</b>
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>95</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>104</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>118</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>158</b>

## KISALTMALAR LİSTESİ

**OKS** : Ortaöğretim Geçiş Sınavı

**ÖSKD** : Ön test – Son test Kontrol Gruplu Desen

**SBS** : Seviye Belirleme Sınavı

**Vd.** : ve diğerleri

## TABLO LİSTESİ

<b>Tablo 3.1.1:</b> Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları..	57
<b>Tablo 3.1.2:</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	57
<b>Tablo 3.1.3:</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaşlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	57
<b>Tablo 3.1.4:</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aile Aylık Gelirlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	58
<b>Tablo 3.1.5:</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	58
<b>Tablo 3.1.6:</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	58
<b>Tablo 3.1.7:</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Çalışma Odası Bulunup Bulunmamasına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	59
<b>Tablo 3.1.8:</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Özel Dershaneye Gidip Gitmemelerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	59
<b>Tablo 3.1.9:</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkçe Dersini Sevip Sevmeme Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	60
<b>Tablo 3.2.1:</b> Değişkenlerin Dağılım Normalliğini İnceleyen Shapiro-Wilk Testi Değerleri.....	60
<b>Tablo 3.2.2:</b> Deney Grubu ile Kontrol Grubuna Ait Ön Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri .....	60
<b>Tablo 3.2.3:</b> Deney Grubu ile Kontrol Grubunun Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri .....	61
<b>Tablo 3.2.4:</b> Deney Grubuna Ait Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Değerleri.....	61



<b>Tablo 3.2.5:</b> Kontrol Grubuna Ait Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Değerleri.....	62
<b>Tablo 3.3.1:</b> Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri .....	62
<b>Tablo 3.3.2:</b> Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri .....	63
<b>Tablo 3.4.1:</b> Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri .....	63
<b>Tablo 3.4.2:</b> Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Son Test Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri .....	63
<b>Tablo 3.5.1:</b> Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Puanlarının Ailenin Aylık Gelirine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri ....	64
<b>Tablo 3.5.2:</b> Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Son Test Puanlarının Ailenin Aylık Gelirine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri ....	64
<b>Tablo 3.6.1:</b> Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri .	65
<b>Tablo 3.6.2:</b> Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Son Test Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri .	65
<b>Tablo 3.7.1:</b> Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri .	65
<b>Tablo 3.7.2:</b> Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Mann-Whitney U testi puanları tablosu.....	66
<b>Tablo 3.7.3:</b> Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Son Test Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri .	66
<b>Tablo 3.8.1:</b> Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Puanlarının Çalışma Odasının Varlığına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri	67

<b>Tablo 3.8.2:</b> Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Son Test Puanlarının Çalışma Odasının Varlığına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri .....	67
<b>Tablo 3.9.1:</b> Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Puanlarının Özel Dershane Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri.....	67
<b>Tablo 3.9.2:</b> Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Son Test Puanlarının Özel Dershane Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri.....	68
<b>Tablo 3.10.1:</b> Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Puanlarının Türkçe Dersini Sevip Sevmemeye Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri.....	68
<b>Tablo 3.10.2:</b> Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Son Test Puanlarının Türkçe Dersini Sevip Sevmemeye Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri.....	69

**Tezin Başlığı:** Dil Bilgisi Öğretimine İlişkin Kavram Yanılgılarını Gidermede Çalışma Yapraklarının Etkiliği: Kelime Türleri Örneği

**Tezin Yazarı:** Tuba ÇİFTLİK  
AKÇAKAYA

**Danışman:** Yrd. Doç. Dr. Havva YAMAN

**Kabul Tarihi:** 14.06.2011

**Sayfa Sayısı:** viii (ön kısım) + 117 (tez)  
+ 41 (ekler)

**Anabilim Dalı:** Türkçe Eğitimi

**Bilim Dalı:** Türkçe Eğitimi

Araştırma, ilköğretim ikinci kademe Türkçe dil bilgisi derslerinde, kavram yanılgılarına göre hazırlanan çalışma yapraklarının öğrenci başarısına etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Uygulama için Bursa ili Osmangazi ilçesinde bir ilköğretim okulu seçilmiş ve okulun yedinci sınıf öğrencilerinden biri deney, biri kontrol olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Gruplar yirmi beşer öğrenciden oluşmakta ve çalışma grubumuzda toplam 50 öğrenci bulunmaktadır.

Araştırmada, “*ön test- son test kontrol gruplu deneme modeli*” kullanılmıştır. İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerine kelime türleri konusu, deney grubunda kavram yanılgılarına göre hazırlanan çalışma yapraklarıyla işlenmiş; kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle işlenmiştir. Araştırmanın başında ve sonunda gruplara bilgi testi uygulanmış ve açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Araştırmanın başında uygulanan açık uçlu soruların ve bilgi testinin sonuçları incelenmiş, çalışma grubunun mevcut kavram yanılgıları belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından belirlenen kavram yanılgılarına göre çalışma yaprakları hazırlanmıştır.

Araştırmada nitel ve nicel yöntemler birlikte kullanılmış; bilgi testi sonuçları nicel değerlendirme teknikleri, açık uçlu sorular ise nitel değerlendirme teknikleriyle yorumlanmıştır. İstatistiksel değerlendirmelerde frekans ve yüzde değerleri verilmiştir. Araştırmada, Shapiro-Wilk testi, Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis ve Wilcoxon testleri kullanılmıştır.

Araştırma sonunda şu bulgular elde edilmiştir:

- Kavram yanılgılarına göre hazırlanan çalışma yapraklarıyla işlenen ders, geleneksel yöntemle işlenen derse göre Türkçe dil bilgisi öğretiminde başarıyı artırmaktadır.
- Kavram yanılgılarına göre hazırlanan çalışma yapraklarıyla işlenen derse karşı öğrenci güdülenmesi ve derste öğrenci katılımı artmıştır.
- Kavram yanılgılarına göre hazırlanan çalışma yapraklarıyla ders işleyen deney grubunun mevcut kavram yanılgıları, geleneksel yöntemle ders işleyen kontrol grubuna göre büyük oranda azalma göstermiştir.

**Anahtar kelimeler:** Türkçe Eğitimi, Dil bilgisi Öğretimi, Kavram Yanılgıları, Çalışma Yaprakları

**Title of the Thesis:** The Effectiveness of Worksheets on the Approaches of the Correcting Misconceptions in Language Grammar Instructions: Word Type Samples

**Author:** Tuba ÇİFTLİK  
AKÇAKAYA

**Supervisor:** Assist. Prof. Dr. Havva YAMAN

**Date:** 14.06.2011

**Nu. of pages:** viii (pre text) + 117 (main body) + 41 (appendices)

**Department:** Turkish Language Education **Subfield:** Turkish Language Education

This research report aims to determine the effectiveness of the work sheets, targeting to improve misconceptions related to the Turkish language grammar on the success of upper elementary school students. For the application of the approach, it was chosen the students 7th class of upper elementary school in Osmangazi town in Bursa city. There were two group of total 50 students. Each group is 25 students; one is for the control and the other 25 is placebo.

For the study, “the control pre- and post-test model” was adopted. For the placebo group the researcher herself prepared work sheets on the subject “word types”, and for the control group the subject is taught using traditional methods. At the startup and at the end of research a knowledge evaluation exam applied and the misconceptions are detected. After analyzing the result of the first examination the work sheets are prepared.

Qualitative and quantitative methods were integrated in the research. Knowledge test results were evaluated with quantitative methods and the questionnaire with open-ended answers were evaluated with qualitative methods. It is given the frequency and the percentages of the results with statistics. On the research, Shapiro-Wilk, Mann Whitney U, Kruskal Wallis and Wilcoxon tests are applied.

Finally these indications are gathered:

- To teach with work sheets which are prepared regarding the misconceptions is a better way of teaching compared to the traditional methods.
- A better motivation and participation is accomplished with work sheets
- The final knowledge test shows us that there is a significant success of placebo group compared the control group.

**Keywords:** Turkish Instruction, Grammar Instruction, Misconceptions, Work sheets

## GİRİŞ

Bilim ve teknoloji alanındaki değişmelerin ve bu değişimin hızının, çağımızın bir gereği olduğu düşünölmektedir. Bu değişimle birlikte, insanlar da değişen dünyaya ayak uydurmaya çalışarak, gelişmelere kendi ölçülerince cevap vermektedirler. Toplumun sadece bu gelişmeleri takip edebilen ve kavrayıp özümseyen insanların yanında, bu gelişmelere öncülük edecek kişilere de büyük oranda ihtiyacı vardır. Çağın gerektirdiği donanıma sahip bireylerin yetişmesi de eğitime bağlıdır.

Günümüz eğitim anlayışı araştıran, sorgulayan, anlayan, yorumlayan, düşünen, düşündüğünü aktarabilen ve üreten bireyleri yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu da öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacı öğretim yaklaşımı ile sağlanmaktadır.

Başarılı bir eğitim ve öğretim hayatında, etkili dil becerisinin önemi oldukça fazladır. Birey, istenilen düzeye ancak ana dili ile gelebilir. Bu noktada da ana dilinin önemi karşımıza çıkmaktadır. Çünkü kişiler, dış dünyayı ana diliyle algılar ve karşılığında da ana diliyle düşünerek çözümler üreten bireyler olabilirler.

Ana dili, anne karnında duyulan bir ses iken, dünyaya gelen birey için artık anneden ve babadan, ardından çevreden edinilen bir dildir. Bu sebeple gözümüzü açtığımız andan itibaren duygu ve düşüncelerimizin kalıbıdır, seslere dökölmüş halidir.

“Ana dili eğitimi aynı zamanda toplumsallaşmanın ve düşünce üretiminin de önemli bir koşuludur. Dil ile, dilin kalıpları ile düşündüğümüzden ana dili eğitimimiz güçlü olduğu oranda hem sağlıklı iletişim kurabiliriz hem de düşünce ufkumuz güçlü bir temele oturabilir” (Dilidüzgün, 2004:16).

“Ana dili öğretimi, özellikle ilköğretimde bütün derslerin temelini oluşturur. Çünkü ana dilinde yetkinliğe ulaştıkça düşünce yapısı, yorum gücü gelişen, duygu ve beğeni inceliği kazanan; ulusal ve evrensel kültür birikimini algılamaya başlayarak kimliğini geliştiren bir öğrenci, öteki dersleri de büyük ölçüde başaracaktır” (Sever, 2004:13).

Dil, insanın yalnızca kişilerle olan iletişiminde değil, kişinin toplum hayatı içerisinde yer edinmesinde de önemli olan bir etkidir. Bir topluluğu, toplum yapan şey dildir. Bireyler de ana dili sayesinde bu topluma bağlanır, iletişim kurar, paylaşımda bulunur, gelecek nesillere birtakım eğerler aktarır.

Bireyin ilk temellerini yakın çevresinde attığı ana dili, okulda aldığı eğitim ve öğretimle pekişir. Türkçe dersinde dört temel dil becerisi geliştirilmeye çalışılmaktadır. “Okuma, yazma, dinleme ve konuşma” becerileri de dil bilgisi öğretimiyle pekiştirilmektedir. Dil bilgisi öğretimi, öğrenciye dilin sınırlarını gösterir, kurallarını ve gücünü ortaya koyar. Böylece bireylerin daha iyi konuşmasını, yazmasını, düşünmesini sağlar. Kısacası dil bilgisi öğretimiyle daha iyi anlayan ve aktaran kişiler yetişir.

“Dil bilgisi öğretimi, çocuğun okul öncesi dönemde kullanarak öğrendiği kalıpları, ortak kurallara bağlama ve dili, dil bilgisi kurallarına göre öğretme çabasıdır” (Yaman, 2006:19). Dilin de bir beceri eğitimi olduğunu hatırlarsak, beceri eğitiminde kuralların bilinmesinin önemli olduğunun belirtilmesi gerekir.

“Konuşulanları, okunanları, izlenenleri anlama önce dil bilgisinin konularıdır. Önce sözlüklerin, sözcük gruplarının, cümlelerin, paragrafların anlamlarını; anlam ve yapı ilişkilerini bilmek gerekir ki metin, bildiri iyi anlaşılabilir. Bu birimlerle anlam arasındaki ilgi kavratılarak, sağlam ve tutarlı anlatımın ne olduğu sezdirilerek dilin kullanımı konusunda bireye güven kazandırılmalıdır” (Sağır, 2002:7).

Dilin kuralları kazandırılırken, ezberleyici bir yönteme başvurulursa, kuralın dile yansması sağlanamaz; yani kural beceri haline dönüşmez. Bu sebeple dil öğretiminde, kuralların yalnızca dilin daha sağlam kullanılmasında bir araç olduğu düşünülmelidir. “Öbür yandan dil bilgisi öğretimi öğrenciler tarafından belli kural ve tanımların ezberlenmesinden ibaret olarak görülmekte, Türkçe dil bilgisinin konu alanının amaçları, günlük hayatta kullanılacak davranış ve beceriler kazandırmaktan uzak olarak algılanmaktadır. Dil bilgisi öğretiminin işlevsel olarak yapılabilmesi, onun geleneksel öğretim anlayışından uzak tutularak yeni yöntem, teknik ve stratejilerin işe koşulmasıyla olanaklıdır” (Yaman, 2006:21).

Kuralların öğretiminde ezberleyici yollara başvurulması, öğrencide birtakım yanlışlar oluşturmaktadır. Bilgiyi ezberleyen, tam olarak kavrayamayan birey; yeni bir kuralla karşılaştığında da eski bilgilerle arasında ilgi kuramamakta ve zaten kavranamayan bir bilginin üzerine temelleri sağlam olmayan bilgiler koymaktadır. Bu durumda bilgilerin beceriye dönüşmesi esnasında da karmaşa olmakta; yani kavram yanlışları oluşmaktadır. Kavram yanlışlarının oluşmaması veya bu yanlışların giderilmesi için

ise farklı yöntem veya materyallerin uygulanması gereklidir. Nitekim Tan'a göre (2008:2), Türkçe öğretiminin materyal çalışmaları üzerine henüz yeterli bir yayın mevcut değildir.

“Öğrencilerin derslere aktif katılımını sağlayan ve kendilerinde var olan bilgilerle yeni bilgiler arasında bağ kurarak yeni bilgiyi zihinlerinde yapılandırmaları ve anlamlandırmalarına yardım eden çalışma yapraklarının, Türkçe öğretiminde yaşanan materyal sıkıntısını az da olsa giderebileceği düşünülmektedir” (Tan, 2008:2). Değişen ve gelişen dünyaya uyum sağlayan; aynı zamanda içinde bulunduğu topluma da faydalı olabilen bireylerin yetiştirilmesi için eğitim öğretim etkinliklerinde yeni yöntem, teknik ve materyallerin kullanılması gerekmektedir. Aynı zamanda dile ait kural ve kavramlar, öğrenciler tarafından iyi kavranmalı; böylece kalıcı öğrenmenin gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır. Kavram yanlışlarının giderilip kavramların kalıcı öğrenilmesinin sağlanmasının ise çalışma yaprakları ile mümkün olabileceği düşünülmektedir. Böylelikle ülkemizde ciddi bir sorun teşkil eden dil bilgisi öğretiminde yaşanan problemlerin de kısmen giderileceği düşünülmektedir.

### **Problem Durumu:**

Dil, insanların birbirleriyle iletişim kurmasını sağlayan, günlük hayatı kolaylaştıran, kişileri sosyalleştiren yaşayan bir varlıktır. Dili iyi kullanabilme yetisi iyi bir eğitimle; eğitimde ise Türkçe dersiyle geliştirilmektedir. Kişiler bu süreç içerisinde aldıkları eğitim doğrultusunda edindiklerini uygulamakta ve yaşamlarında hissettikleri, karşılaştıkları bütün değerlere can vermektedirler.

Dil gelişimi, dilin dört temel beceri alanı olan dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile sağlanmaktadır. Dil bilgisi alanı ise dört temel dil becerisinin geliştirilmesini sağlamada çok önemli bir faktördür. Dil bilgisi alanında kelime türlerinin kazanımı da bu alanda gelişimi sağlamaya yardımcı olmaktadır.

“Bilgi; ezbere alınan, gerçek anlamda hiçbir zaman öğrenilmeyen bir “yığın” olma işlevinden kurtarılmalı, tuğlaları tek tek dizilen muntazam ve sağlam bir yapı inşa ediliyormuş gibi özenle verilmelidir” (Koray ve Tatar, 2003:188). Bilgi edinme süreci ise kavramlar aracılığıyla gerçekleşmektedir.

Öğrencilerde sağlıklı bir kelime türü edinimi aşamasına bakıldığında, bu konuda birçok yanlışlar taşıdıkları düşünülmektedir. Öğrencide oluşan bir kavramın, bilimsel olarak ortaya sunulmuş ve kabul görmüş kavramdan farklılık göstermesi ise kavram yanlışlarını doğurmaktadır.

Kavramların bilimdeki ve insan bilgilerindeki yerini anlamak, kavram öğrenme/öğretme yollarını bilmek öğretmene çok değerli bilgi ve beceriler kazandırır. Özellikle son yıllarda kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi sağlamak ve kavram yanlışlarını önlemek amacıyla birçok yeni yöntem ve stratejiler geliştirilmiştir (Özata, 2003:2).

Kavram yanlışlarının tespiti ve giderilmesi için ortaya konan çözüm önerileri konusunda, fen bilimleri ve matematik gibi alanlarda yaygın olarak araştırmalar (Fisher, 1985; Hand ve Treagust, 1991; Coştu, Karataş ve Ayas, 2003; Demircioğlu ve Ayas, 2004; Aatasoy, 2008; Çardak, 2002; Akdemir, 2005; Kuşakçı Ekim, 2007; Gomez-Zwiep, 2008; Güllü ve Kırıkkaya, 2008 fen bilimleri alanında araştırmalarda bulunmuşlardır. Bulut, Ekici ve İşeri, 1999; Yılmaz, 2007; Kiriş, 2008; Ayyıldız, 2010 ise matematik alanında araştırmalarda bulunmuşlardır.) yapılmakta; dil bilgisi alanında ise bu tür araştırmalara pek rastlanılmamaktadır. Bu nedenle “İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dil bilgisi derslerinde kelime türleri konusundaki kavram yanlışları nelerdir?” sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır ve bu problemi ortadan kaldırma konusunda çalışma yapraklarının etkisi incelenmektedir. Bu amaç doğrultusunda alt problemler ise şunlardır:

1. Öğrencilerde hangi kelime türleri arasında kavram yanlışları oluşmuştur?
2. Geleneksel yöntemle ders uygulaması yapılan kontrol grupları ile çalışma yaprakları ile ders uygulaması yapılan deney grubunun uygulama sonrası, kavram yanlışları arasında belirgin farklılık var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubunun ön test başarı puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
4. Deney grubunun ön test başarı puanlarıyla son test başarı puanları arasında anlamlı fark var mıdır?



5. Kontrol grubunun ön test başarı puanlarıyla son test başarı puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
6. Kelime türleri ediniminde kavram yanlışları ile öğrencilerin cinsiyeti arasında ilişki var mıdır?
7. Kelime türleri ediniminde kavram yanlışları ile öğrencilerin yaşı arasında ilişki var mıdır?
8. Kelime türleri ediniminde kavram yanlışları ile öğrencilerin aile aylık geliri arasında ilişki var mıdır?
9. Kelime türleri ediniminde kavram yanlışları ile öğrencilerin anne eğitim durumları arasında ilişki var mıdır?
10. Kelime türleri ediniminde kavram yanlışları ile öğrencilerin baba eğitim durumları arasında ilişki var mıdır?
11. Kelime türleri ediniminde kavram yanlışları ile öğrencilerin çalışma odasının bulunup bulunmaması arasında ilişki var mıdır?
12. Kelime türleri ediniminde kavram yanlışları ile öğrencilerin dershaneye gitme durumu arasında ilişki var mıdır?
13. Kelime türleri ediniminde kavram yanlışları ile öğrencilerin özel ders alma durumu arasında ilişki var mıdır?

#### **Araştırmanın Amacı:**

Türkçe dersinde dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma, yazma etkinlikleriyle, dil bilgisi alanlarında öğretim gerçekleştirilmektedir. Dil bilgisi alanında başarı göstermek, dili doğru kullanma sonucunu doğurmaktadır. Dilin kurallarını iyi bilen ve uygulayan kişiler, dinleme, okuma, konuşma ve yazma alanlarında da başarı göstermektedir. Ancak dil bilgisi öğretiminde özellikle sözcük türlerinde bazı kavram yanlışları oluşmaktadır. Bu yanlışlar sözcük türleri konusunun edinimini zorlaştırmaktadır. Birçok sözcüğün türü birbirine karışmakta ve öğrenci, aralarındaki farkın belirginleştiği bir zihinsel algılayışa varamamaktadır.

Ülkemizde dil bilgisi alanında kavram yanlışlarıyla ilgili uygulamaya yönelik kapsamlı bir çalışma bulunmamaktadır.

Araştırmada dil bilgisi öğretiminde kelime türlerinde oluşan kavram yanlışlarının neler olabileceği sorusunun cevabı aranmakta ve kavram yanlışları belirlenmektedir. Ayrıca çalışma yapraklarının bu yanlışları gidermedeki etkisi incelenmektedir.

### **Araştırmanın Önemi**

Değişen dünya beraberinde değişikliğe açık bireyleri de toplumun bir gereği kılmıştır. Bu çerçevede de eğitim öğretim programları da yetişmesi gereken bireyleri şekillendirme yolunda değişmiştir. Ülkemizde 2005 yılından itibaren uygulanan yapılandırmacı yaklaşım, geleneksel anlayıştan farklı olarak, öğretmen ve öğrenci rollerini değiştirmiş, eğitim öğretim ortamında öğrenciyi merkeze almıştır. Böylece araştıran, sorgulayan, merak eden, yaratıcı düşünen, eleştiren bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir.

Değişen programla birlikte, diğer derslerde olduğu gibi Türkçe ders kitaplarında, öğretim yöntem ve tekniklerinde de birtakım değişiklikler olmuş; yeni öğretim materyalleri değer kazanmıştır. Yeni yaklaşım, yeni araştırmaları doğurmuştur.

Türkçe öğretiminde dil bilgisi derslerinin önemi büyüktür. Bu konuda ise kaynak ve materyal sıkıntısı yaşanmaktadır. Mevcut olanların yeterli olmadığı, yaşanan sıkıntılar sebebiyle kanıtlanmış durumdadır. Öğrencilerin dil bilgisi kural ve kavramlarına ilişkin kavram yanlışları yaşanan sıkıntılardan biridir. Dil bilgisi alanında ise bu konuda henüz böyle bir çalışma yapılmamıştır. Bu araştırmada ise, belirlenen kavram yanlışlarını gidermede bu yanlışlara yönelik olarak hazırlanmış çalışma yaprakları kullanılmış ve çalışma yapraklarının kavram yanlışlarını gidermede etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışma yapraklarıyla işlenen dersler esnasında, öğrenci ilgili konuya yönelik olan etkinliğe odaklandığı için daha çok dikkatini verebildiğini ve eğlendiğini belirtmiştir.

Araştırmanın, kavram yanlışlarını gidermeye yönelik hazırlanan çalışma yapraklarının, öğrencilerde oluşan kavram yanlışlarını gidermeye yardımcı olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırma ile elde edilen bulgular Türkçe eğitimi programları geliştirmeye ve kazanımları düzenlemeye yardımcı olacak; Türkçe

ders kitapları hazırlanırken oluşturulan kelime türleri ile ilgili etkinliklerin nasıl olabileceği yönünden çeşitlilik sunacaktır.

### **Sayıtlar**

1. Öğrencilerin testleri samimiyet ile cevapladığı varsayılmıştır.
2. Araştırmacı tarafından hazırlanan ve kapsam geçerliliği konu alanı uzmanlarınca kontrol edilen kelime türlerine ait kavramları öğrenme düzeyi sınav sorularının, öğrencilerin düzeylerini ölçtüğü varsayılmıştır.
3. Araştırmaya katılacak öğrencilerin eş yapılı olarak dağıldıkları varsayılmıştır.
4. Hazırlanan çalışma yapraklarının kullanım amacına ve öğrencilerin seviyesine uygun olduğu varsayılmıştır.
5. Çalışma yapraklarının kavram yanılgılarını gidermedeki etkisini ölçmek amacıyla uygulanan bilgi testlerini ve açık uçlu soruları, öğrencilerin dikkatlice cevapladıkları varsayılmıştır.

### **Sınırlılıklar**

Araştırma, Bursa ili Osmangazi ilçesindeki bir devlet okulunda bulunan iki 7. sınıftan seçilecek çalışma grubuyla ve ilköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2006) "Kelime Türleri" dil bilgisi konusuyla ve 2009-2010 eğitim öğretim yılıyla sınırlıdır.

### **TANIMLAR**

#### **Kavram**

"İnsan zihninde anamlanan, farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerinin temsil eden bir bilgi formu/yapısıdır; bir sözcük ile ifade edilir" (Ülgen, 1996:34).

#### **Dil Bilgisi**

"Bir dilin ses, biçim ve cümle yapısını inceleyip kurallarını tespit eden bilim, gramer" (Türkçe Sözlük, 2005).

#### **Kavram Yanılgısı**

"Kavram yanılgısı, kavramın bilimsel tanımıyla öğrencinin kendi zihninde oluşturduğu tanımın birbiriyle uyumsuzluğudur" (Karakuyu, 2006:25).

## **BÖLÜM 1: KURAMSAL AÇIKLAMALAR**

### **1.1 Dil**

İnsanoğlunu diğer varlıklardan ayıran, insanı insan yapan dil, gücümüzü aldığımız en temel iletişim aracımızdır. Dil, insan için yaşamdır. Dil olmazsa yaşamsal faaliyetlerde, ilişkiler söz konusu olmaktan çıkar. “İnsanoğlunun dili, yalnız, onun konuşabilmesi, düşündüğünü başkalarına iletebilmesi demek değildir. Dil dediğimiz düzen insanın gözüdür, beynidir; düşüncesi, ruhudur”(Aksan, 2006:13).

“İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban” (TDK, 2005:526) olarak tanımlanan dil, en genel manasıyla “insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir” (Ergin, 2002:3).

Dünümüz, bugünümüz ve yarınımızdır dil. “Dil, uzun bir zaman içerisinde ve çeşitli tarih, coğrafya ve kültür şartları altında meydana gelmiş; içtimai yönü ağır basan tabii (canlı) bir varlıktır” (Timurtaş, 1980:13). Bu sebeple kültür aktarıcımız; geçmişimizle kurduğumuz bir köprüdür. “Bir dil, onu konuşan ulusun yaşayış biçiminin, en geniş anlamda kültürünün, dünya görüşünün, tarih boyunca geçirdiği çeşitli evrelerin ve başka toplumlarla kurduğu ilişkilerin yansıtıcısıdır” (Aksan, 2006:14). “dil toplumda ve dilsel toplulukta, yaratmada, var olanı korumada ve değişim sürecinde bir araçtır” (Kılıç, 2002:). Dil, evrenin bütün dönemlerinin ve her alanının bir aynasıdır. “Cemiyetlerin en büyük dayanağı dildir” (Ergin, 2002:5). Milletleri ve onların yaşayışlarını tarihin sayfalarına gömülmeden kurtarandır. “Bir milleti, bir kavmi bazen tek başına ayakta tutar, milli benliği muhafaza ederek, onu yok olmaktan, eriyip başkalaşmaktan kurtarır” (Ergin, 2002:5).

#### **1.1.1 Dil ve Kültür**

Kültür ve dil arasındaki ilişki, adeta felsefi bir paradoks halinde ayrılmaz bir bütündür. Çünkü kültür, dili yaratıp geliştirir; dil ise kültürü hakimiyeti altına alır, biçimlendirir ve taşır. Kültür, dili oluşturmuş; sahip olması gereken kuralları şekillendirmiştir. Dil ise insanların toplum içinde kültürel öğeleri oluşturmalarını; duygu ve düşüncelerini

paylaşmalarını sağlamıştır. “Dilin duygu ve düşünce ile dolmasının sebebi, günlük hayata çok yakın olmasıdır” (Kaplan, 1983:186). Bu sebeple dil, toplumla var olmuştur ve toplumla yaşar. “Çünkü dil sosyal bir varlıktır” (Özbay, 2002a:112). “Dil kültürün temeli olduğuna göre, bir milletin dil ile ifade ettiği sözlü, yazılı her şey kültür kavramına girer. Sabahtan akşama kadar evde, sokakta, çarşıda, iş yerinde konuşan halk, farkında olmadan dil tarlasını eker, biçer” (Kaplan, 1983:186). Her milletin bu tarlayı ekmesi, biçmesi ve ürün alması da farklılık gösterir. Böylece milletler arasında da doğal olarak, farklı kültürler olduğu gibi, farklı diller doğar. “Her dil, dil-dışı gerçekliği farklı bir yönden yansıttığı için farklı toplumların dünyaları birbirinden farklı olur. Böyle olunca toplumlarda yaşayan insanların dünyaları da birbirinden farklılaşır”(Kıran, 2002:262). Ancak ortak olan bir şey vardır ki “her milletin dili, o milletin çağlar boyunca yaşadığı tarihin adeta özeti” (Kaplan, 1983:187).

Dilimiz, paha biçilmez bir mirastır. Doğduğumuzda hazır bulduğumuz, önceki nesilden bize aktarılan, bizden sonra da insanlığın var olacağı müddetçe gelecek nesillere devredilecek olan dil sayesinde birikime sahip olmaktadır. “Atalarımızın konuştuğu dili konuşmuyor olsaydık hiçbir birikime sahip olamazdık. Çünkü atalarımızın bilgisini, görgüsünü, tecrübelerini, geleneklerini ve tavsiyelerini bize taşıyan en önemli araçtan yoksun olacaktık” (Barın ve Demir, 2006:12). Atalardan miras alınan dil ile insanlar, her alanda hızla ilerlemeyi başarmışlardır. Bu hız, milli dilin getirdiği düzenle artarak gelişmeyi bilmiştir.

İnsanlar, medeniyeti dil ile geliştirmişlerdir. Ancak milli dil ile de milli birliği sağlamayı bilmiştir. “Aynı dili konuşan insanlar, dünyanın neresinde olurlarsa olsunlar kendi dilleriyle anlaşılır ve pek çok konuda aynı fikirleri paylaştıklarını görüp aynı milletin iki bireyi olduklarını anlarlar” (Barın ve Demir, 2006:12, 13). Bütün varlıklarını yitirseler bile bir milleti ayakta tutan tek şey milli dildir. Bağımsızlıklar bile elden alınır; ancak dilin birleştirdiği kişiler, ses bayraklarıyla vatan bayraklarını kazanmayı bilmişlerdir. “Fakat bir milletin dili de bozulmuş ve insanlar birbirleriyle anlaşamayan gruplara ayrılmış ise o milletin varlığından artık söz edilemez” (Barın ve Demir, 2006:13).

### 1.1.2 Dil ve Düşünce

“Hayal eden, düşünen ve duygulanan kimse, bunların sonuçlarını davranışlar veya söz olarak kendi benliğinin dışına aktarır. Bu aktarmada onun en büyük yardımcısı dildir” (Korkmaz ve diğ., 2003:3). Düşüncelerimiz, dil sayesinde aktarılmakta ve bu şekilde sağlıklı iletişim gerçekleşmektedir. “Dil insanların düşünürlüğünden doğmuş; doğduktan sonra da düşüncelerin yaratıcısı olmuştur” (Aksoy, 1975:11). Dil ile düşünce arasındaki bu ilişki, felsefeciler, dil bilimciler ve ruhbilimciler tarafından ilgi görmüştür. “Değişik görüşler bir araya toplandığında temel olarak dil ile düşünce arasındaki ilişki üç noktada yoğunlaşır:

- 1) Dil ve düşünce aynıdır.
- 2) Düşünce dile bağlıdır.
- 3) Dil düşünceye bağlıdır” (Kılıç, 2002:25).

İnsanlar, dilinin sınırı el verdiği müddetçe düşünür. Dilin canlı bir varlık olması ve gelişmesi sebebiyle, dile hakim olma yetisi de gelişir. Dil geliştiği sürece de düşünce gelişir; toplum gelişir. “Çünkü insan dille düşünür ve dil aracılığıyla hisseder” (Aktaş ve Gündüz, 2004:9).

Dil ile düşünen insan, aktarma ihtiyacı içindedir. “en mükemmel anlatma (expression) vasıtamız dildir” (Banguoğlu, 2007:9). Bu sebeple düşünmeyi sağlayan dil ile yine aktarımlar gerçekleştirilir. “Böylece sürekli olarak düşünce dili, dil de düşünceyi geliştirir durur (Aksoy, 1975:11). “Toplum, dili kullanırken ona, kendi bireylerinin deneyimlerinin, görgü ve geleneklerinin biçimlediği birtakım kalıp ve biçimler verir. Dil, bir başka deyişle, toplum tarafından biçimlenir” (Özünü, 2001:9).

Kişilerin düşünceleri ne noktada olursa, hayatta edindikleri yer de o sınırlar içindedir. Düşünceler, yolumuzu çizer. Dil, düşünceyi oluşturduğuna göre hayata bakış açımızı belirleyen de yine odur.

“Dil, çok değişik görünümler sunan, ancak bir soyutlama işlemiyle birbirinden ayrı olarak ele alınabilecek yönler içeren karmaşık bir bütündür” (Vardar, 2001:11). Soyut olması sebebiyle karmaşık yapılı olan dil, düşünce dünyamızın hazinesidir.

### 1.1.3 Dil ve Yaşam

Dil, insan için vardır; insan da dili sayesinde yaşar. Doğuştan var olan bu yetisini insanoğlu ömrü boyunca işler ve geliştirir. İletişimin temelinde dil olduğu için insanoğlu, dili ile birlikte iletişimi de düşüncesini de yaşamını da geliştirir.

İletişim, toplumun temeli olduğuna göre insan, toplum içindeki konumunu ancak dili sayesinde edinebilir. “İnsan açısından bakınca, insanın dünyadaki yerini belirleyen odur” (Aksan, 2007:11).

Dil, toplumun aydınlanma anahtarıdır. Cahillikten bilgeliğe atılan adımların basamaklarıdır. Wittgenstein’in da dediği gibi “Dilimin sınırları, dünyanın sınırlarıdır.” İnsanlar birbirlerini tanıırken, geçmişlerini öğrenirken, geleceklerine dair planlar yaparken, bilim ve sanatta gelişirken ancak dilin elverdiği şekilde ilerleme kaydederekler. “İnsanın yaşantısı son bulduğunda ona ait dil dünyası da son bulur. Her bireyin zihninde bir dil dünyası kuruludur ve bu dünya kapasitesi oranında çevresini algılayabilmiştir”(Süğümlü, 2009:12).

“Dil yeteneği çok karmaşık bir yetenektir” (Schwenk, 1993:34). İnsan akli ise, dile çok şey borçludur. Tasarladıklarımızın tamamı dil ile kalıba dökülür. İç dünyamızın resmini dilimiz çizer. Kısacası dil, yaşam gücümüz; olmazsa olmazımızdır.

### 1.2 Dil Bilgisi

Toplum hayatının odağı olan dil üzerinde insanların dikkati yoğunlaşınca, bu alanda çalışmalar yapılmış ve bu çalışmalar da dil bilgisini meydana getirmiştir. Dil bilgisinin önemi ise, bu alanda yapılan çalışmaların yoğunlaşmasıyla da orantılı olarak, giderek artmıştır.

Meramını içinde bulunduğu hayata sunan insan, geleceğe de aktarma ihtiyacı hissedince içindekileri yazıya dökmüştür. Ancak yazıya geçişte dilin kendi kuralları söz konusu olmuştur. Yazma ihtiyacı ile başlayan serüven ise kurallarını geliştirerek, çalışmalarını hızlandırarak günümüze kadar uzanmıştır.

“Şekillenmesinde dil unsurunun büyük rolü olan toplumların varlığı, dillerinin varlığına bağlıdır. Dilin korunmasını ise gramer yapısının korunması sağlar” (Erenoğlu, 2006:140).

“Dilin yapısını belirleyen gramer doğuda eski din kitaplarını, batıda da eski edebiyat anıtlarını doğru anlamak zorunluluğundan doğmuştur. İlk gramerler Hintliler, Yunanlılar, Romalılar ve Araplar tarafından yazılmıştır” (Erenoğlu, 2006:141).

Dil bilgisi en temel ifadeler ile “Bir dilin ses, biçim ve cümle yapısını inceleyip kurallarını tespit eden bilim, gramer” (TDK, 2005), “Dil bilgisi bir dili bütün cepheleriyle inceleyen bilgi koludur” (Ergin, 2002:28 ) olarak belirtilir.

“Dil bilgisi bir dilin sesleri, sözcük türleri, bunların yapıları, cümle olarak dizilmeleri ve cümle içindeki görevleri, çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen bir dil bilimi dalıdır” (Göğüş, 1978:337).

Başkan, dil bilgisini iki yönüyle ele almış ve tanımlamıştır; “Dilsel yapıyı belirleyen kuralların toplanması ile oluşmuş bilgilerin tümü; ve ayrıca bunu yazılı olarak içeren kitap” (Başkan, 1988:415).

Sever ve Özbay, dil bilgisinin bizi “doğru”ya götürmesi üzerinde durmuşlardır: “Dil bilgisi doğru düşünme, doğru konuşma ve yazmaya yardımcı bir çalışma alanıdır” (Sever, 2004:28). “Dil bilgisi; sesleri, sözcükleri, cümleleri, çeşitli yönleriyle inceler. Daha doğru, daha kusursuz düşünmemize yardımcı; doğru konuşmamızda yazmamızda etkili olur” (Özbay, 2006:143).

Demirel ve Şahinel ile Barın ve Demir, dil bilgisini “kurallar bütünü olma” yönü ile tanımlarlar: “Dil bilgisi, dilin işleyişi, düzeni ve kullanım kurallarını inceleyen bir dil bilim dalıdır” (Demirel ve Şahinel, 2006:124). “Dil bilgisi, bir dilin kullanımını yöneten kurallar bütünüdür. Dil bilgisi kuralcıdır dile kurallar bütünüyle bakar” (Barın ve Demir, 2006:18).

Kısacası dil bilgisi, dilin her yönünü inceleyerek kurallarını ortaya koyan bir bilgi koludur. Dil bilgisi, dilin varlığının sonraki nesillere bozulmadan taşınmasında önemli rol oynar. “Dilin kendisinden yola çıkarak onun yasalarını ve sistematüğini belirlediği için dil bilgisi aynı zamanda dili koruyan bir yapıdır” (Çeçen, 2007:6).

Dil bilgisi, dilin oluşumuna sebep olamaz, bir dili oluşturmaz. “Gramer, dilin sebebi ya da hareket noktası değil bir sonucudur. Dilin kendi yapısına uygun bir mantığı vardır.



Gramer, bu mantık çerçevesinde dilin sistemli bir halde ifade edilmesi ve kurallaştırılmasıdır” (Çeçen, 2007:6).

Dilin kuralları bizim düşünmemizi de olumlu yönde etkiler. “Gramer bilgisi sayesinde daha doğru, daha mükemmel düşünmeye de alışırız” (Banguoğlu, 2007:19). Dil bilgisi, dilin kurallarını verirken o dilin tarihsel gelişim sürecini de göz önüne serer. Böylece karşılaştırmalı bir anlatım imkanı sunar. Dilin gücünün anlaşılması ise tarihi süreci de gözden geçirmeyi gerektirir. Bu sebeple diyebiliriz ki bir dil ancak kurallarıyla birlikte kullanıldığında gücünü gösterebilir.

### **1.3 Eğitim, Öğretim ve Öğrenme**

#### **1.3.1 Eğitim**

Karanlık çağlardan günümüze, yani bilimsel ve teknolojik gelişmelerin çok önemli bir hıza kavuştuğu döneme gelen insanoğlu, şüphesiz bu gelişimdeki payıyla övünmektedir. Tarih değişimlerle doludur. “Bu değişimi yakalayarak uygulama alanına sokmakta en büyük aracın eğitim olabileceği kabul görmüş bir gerçektir” (Büyükalın, 2003:3).

Eğitim, en temel ifade ile, “Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye” (TDK, 2005) olarak tanımlanmıştır.

Eğitim, insanın var oluşuyla ve bu oluşla birlikte içinde bulunduğu topluma uyum sağlamasıyla başlamıştır. İlk insandan bu yana uyum sağlama süreci içinde olan insanoğlu için en genel anlamda eğitim, bu süreç içerisinde davranışlarında istedik olarak meydana getirdiği kalıcı değişikliktir. Davranış değişiklikleri ise bireylerin yaşantıları sonucu meydana gelmektedir.

“Eğitim, insanı mutlu ve başarılı kılma, sosyal çevreye uydurma, insanı üretken yapmayı amaçlamaktadır” (Daloğlu, 2005:1).

İnsan hayatının tamamını kapsayan; yani doğumla başlayıp eğitimle son bulan eğitim, bütün toplumlar tarafından değer verilen bir sistemdir. Çünkü eğitim sayesinde insanlar, geleceklerine güvenle bakabilir, geçmişlerini geleceğe aktarabilir, kültürlerini

ve inançlarını, yaşamın temeli olan değerlerini koruyabilirler. Ayrıca eğitim sayesinde istedik davranışlar geliştiren insan, şüphesiz topluma yararlı bir fert olacaktır. Hem kültürel manada toplumun kalkınmasını sağlayacak; hem de sağlıklı bir neslin gelişmesinde etken olacaktır. “Eğitim, kişilerin çağdaş topluma uyum gücünü arttıran ve dolayısıyla düşünce ve davranış değişimine yol açan bir eylem sürecidir” (Bozcuk, 2007:12). Böylece insan değişir; dünya değişir.

### 1.3.2 Öğretim ve Öğrenme

Öğretim ve öğrenme birbirleriyle iç içe olan etkinliklerdir. İnsanın sosyal bir varlık olarak anılmasına sebep olan bu iki etkinlikten öğretimde öğretmen; öğrenmede ise öğrenci kişi aktiftir.

Öğrenme, “yaşantı ürünü, kalıcı, izli davranış değişikliği” (Ertürk, 1982:79); öğretim ise “öğrenmenin belli bir amaç doğrultusunda başlatılması, yönlendirilmesi, kolaylaştırılması ve gerçekleştirilmesi süreci” (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005:28) olarak tanımlanmaktadır.

“Öğrenmek; bilgi, yetenek ve yaklaşımların değişimidir. Öğretmek ise; değişim sürecini, hareketliliği sağlayarak ve farklı öğrenme imkanları sunarak düzenlemek olmalıdır” (Özbay, 2002b:538).

Bacanlı (2003:145), öğrenmeyi üç yönüyle ele alır:

- “Tekrar veya yaşantı yoluyla mı oluşmuştur?
- Davranışta değişiklik meydana gelmiş midir?
- Değişiklik oldukça kalıcı mıdır?

Bu sorulardan herhangi birisine hayır cevabı alınıyorsa, o davranış öğrenme değildir”.

“Yüzyılın başında eğitimle ilgili teori ve araştırmalara Skinner’in davranışçı düşüncesi egemendi. 1950’lerde, öğrencilerin bilgi elde etmede kullandıkları zihinsel süreçler araştırılmaya başlandı. Davranışçı ve bilişsel teorilerin ortak yanı zihinsel etkinlikleri, gerçek dünyanın bir yansıması olarak varsaymalarıdır” (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005:53). Bu teorilerden sonra ortaya çıkan yapılandırmacı anlayış davranışçı ve

bilişsel teorilerin aksine gerçek bilginin öğrencinin deneyimleri tarafından ortaya çıktığını belirtir.

Günümüzde, yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğretim ve öğrenme kavramları önemli hale gelmiştir. Çağdaş topluma uyum sağlayabilecek olan insanı geliştirme yolunda, onu öğretim faaliyeti içinde etkin kılmak ve öğrenme yeteneğini üst seviyeye çıkarmak esastır.

Yapılandırmacılık “bilginin doğasına ilişkin yeni görüşleri, öğrenme ve öğretim sürecine yansıtmıştır” (Yaman ve diğ., 2010:160). “Yapılandırmacı anlayışta öğrenme; mevcut durumlardaki etkinliklerden oluşan ve yaşam boyu ilerleyen bir süreçtir. Yapılandırmacılara göre bilgi, yaşantılarını anlamlı hale getirmeye çalışan birey tarafından etkin olarak yapılandırılmaktadır. Birey doldurulmayı bekleyen boş variller değil, anlamları araştıran etkin organizmalardır” (Yurdakul, 2007:41). Birey, bilgi ile iç içedir. “Yapılandırıcı teoriye göre bilenden bağımsız bir bilgi yoktur. Bilgi bireylerin nesnelere olan ilişkisinden doğmakta; bireyler tarafından etkin bir biçimde oluşturulmaktadır. Bilgi sadece içinde bulunulan duruma göre nitelik kazanabilir. Bir anda doğru olan bir bilgi, bir sonraki anda işe yaramayabilir. Bu açıdan da bilgi, bireyler tarafından süreç içinde sürekli olarak oluşturulur. Bu bağlamda, bilgi gerçek, kesin ve mutlak değil ancak uygulanabilir ve geçerli olabilir” (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005:53).

“Modern eğitimde sıkça vurgulanan “öğrenmeyi öğrenme”den maksat, öğrenciye bilgi aktarma yerine öğrencide bilgi oluşturmaktır. Bunu temelinde de anlamlandırma vardır” (Özbay, 2002b:537).

“Öğretim, öğrenciye fırsat sunma, tercih imkânı tanıyarak yeteneklerini keşfettirme olarak; öğrenme de fırsatları değerlendirebilme, yeteneklerin farkına varılması, bireyin alanını daraltmadan kendini geliştirmesi ve özgür düşünebilme yetisini kazanmaları anlamına da gelir” (Süğümlü, 2009:21). “Yeni müfredatın, öğrenme süreçlerinde getirdiği temel yaklaşım farklılığı öğretimin gerçekleştirilmesi değil öğrenmenin gerçekleştirilmesidir” (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005:55). Öğrenci odaklı eğitimin gerçekleştirilmesi için de bu yaklaşım benimsenir.

Eğitim, öğretim ve öğrenme birbirlerinden asla ayrılamayacak olan bir bütünü parçalarıdır. Bu kavramlar içi doldurularak, gerçek manada uygulandığında, kendini gerçekleştirmiş bireyler yetiştirilir. Kendini gerçekleştiren birey ise geleceğinden emin nesillerin yetişmesine katkı sağlayacaktır.

#### **1.4 Ana Dili Öğretimi**

Anne karnındayken işittiğimiz sesler, doğduktan sonra da bizi kucağına alıverir. Artık yavaş yavaş yalnız işittiğimiz ses olmaktan çıkar ve anladığımız dil halini alır. Çevremizdeki herkes o dili konuşurken biz de onlara uyum sağlar; aynı şeyleri söyler hale geliriz. Yaşamımız artık anne karnındayken duyduğumuz seslerin büyüyle sürerken, eğitim hayatımızda attığımız adımlar, farkına varmadan öğrendiğimiz dilin kurallarının bir besleyicisi olurlar.

“Otto Jespersen, ana dili teriminin sözcük anlamıyla alınmaması gerektiğini, onun genellikle annenin dili olmadığını ileri sürer” (Aksan, 1975:423-424). Ancak “bu dil türünü adlandırırken “ana” kavramından yararlanılmış olması boşuna değildir. Çünkü, eğer özenle incelenecek olursa –olağanüstü durumlar dışında, özellikle başlangıçta- çocuğun bütün incelikleriyle annesinin dilini kaptığı görülür” (Aksan, 1975:424). Ayrıca ana dili kavramındaki “anne” sözcüğü, sadece bireyin annesi veya ailesini değil, yakın çevresi anlamını da içinde barındırmaktadır.

“Ana dili başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir” (Aksan, 1975:426).

Çocuk büyürken nesilden nesile aktarılarak kendisine kadar gelmiş olan dili, çevresinden öğrenir. “Çocuk çevresini, toplumunu ve bu toplumun koyduğu ve geliştirdiğı kültürel birikimi ana diliyle algılayıp kavrar” (Sever, 2004:1). “Bu dil hem ses yönü, hem de zihinde, evreni belli bir biçime sokan bir düşünce dizgesi, değişik bir anlama ve anlatma yolu olarak başka toplumların dilinden genellikle ayrıdır. Çocuk dili öğrenmeye başlarken ana dilinin belli nitelikleri olan seslerinden, vurgu, ton özelliklerinden oluşan ses dizgesini kapar” (Aksan, 1975:426-427).

“Evren zihnimizde, ana dilimize göre biçimlenir; biz çevremize ana dilimizin penceresinden bakar, varlıkları, durumları hep onun anlama ve anlatma yolundan

giderek adlandırırız” (Aksan, 1975:427). Bu sebeple diller arasında farklılıklar mevcuttur. Her dil kendine özgü bir kimlik taşır. Bu kimlik, o dili konuşan milletin gözünden evrenin dile gelişidir.

İnsanlar, ana dillerine asla koparılmayacak olan bağlarla bağlıdır. Bireyi bir topluma ait yapan da ana diline duyduğu bağlılıktır. Bu sebeple ana diline yeterince önem verilmesi gerekir. “Eğitimde başarının sağlanması için dilin çok iyi öğretilmesi gerekir. Ana dilini öğrenememiş çocukları eğitmek de pek mümkün olmamaktadır” (Özbay, 2001:98).

“İnsanın ilk öğrendiği dil, milli dili, milli kimliğidir. Ana dilinin doğru bir şekilde öğrenilmesi ana-baba ve çevreye bağlıdır. Ana dili öğrenirken edinilen yanlışlıklar ve eksiklikler, kişinin sağlam bir ana dili örgüsüne sahip olmasını engelleyecek ve yeni öğrenmelerini olumsuz etkileyecektir” (Erenoğlu, 2008:66). Bu sebeple ana dili öğretimine yalnız öğretmenlerin önem vermesi yeterli değildir. Bu önemin önce anne ve babalar tarafından anlaşılması gerekmektedir.

“Öğrenme-öğretme ortamlarında, bütün derslerin anlamaya ve anlatmaya dayalı olduğu, bunun yolunun da kurallarına göre öğrenilmiş sağlam bir dil becerisinden geçtiği bilinen bir olgudur. Dış dünyadan gelen algılar, ana dili aracılığıyla bilgiye dönüştürülmekte ve sözel öğrenme denilen öğrenme biçimi gerçekleştirilmektedir” (Yaman, 2006:19).

“Ana dili eğitimi, çocuğun aile ve çevresinde öğrendiği dili, okuldaki eğitim etkinliği içinde, sonra iş ve toplum yaşamında duyacağı çeşitli ilgi ve iletişim gereksinimlerini karşılayabilecek nitelik ve yönlerde geliştirmektir. Bu eğitim, çocuğa yeni bir dil öğretmek değildir, konuştuğu dil üzerinde çeşitli beceriler kazandırıp bu alanda bilinçlendirmektir” (Göğüş, 1983:40). Ana dilini okuldaki eğitimle de pekiştiren çocuk, iyi bir okur, iyi bir dinleyici ve aktarıcı, güzel konuşan ve yazan bir birey olur. “Ana dili dersi, öğrencilere bugün ve yetişkin olarak gelecekte, dil kullanımı açısından her türlü beklentiye karşılık verebilecek becerileri kazandırmalıdır” (Yıldız, 2003:4).

İnsanoğlu, ana dilinde düşünür ve bu dilin sınırlarının elverdiği kadarıyla bu eylemi gerçekleştirir. “Başka bir söyleyişle, bireyler yalnızca ana dilleriyle özgün düşünsel yaratılar oluşturabilirler ve bunları hiçbir anlam yitimine uğratmadan dil aracılığıyla

paylaşabilirler” (Sever, 2001:12). “Ana dili eğitimi aynı zamanda toplumsallaşmanın ve düşünce üretiminin de önemli bir koşuludur. Dil ile, dilin kalıpları ile düşündüğümüzden ana dili eğitimimiz güçlü olduğu oranda hem sağlıklı iletişim kurabiliriz hem de düşünce ufkumuz güçlü bir temele oturabilir” (Dilidüzgün, 2004:16).

Ana dili öğretimi, eğitim öğretim etkinliklerinin başında gelir. “Ana dili öğretimi, bütün ulusların asla vazgeçemeyeceği en temel eğitim ve öğretim etkinliklerinden birisidir. Bir eğitim sisteminden bütün dersleri ve etkinlikleri kaldırabilir ya da değiştirebilirsiniz. Ama ana dili ile ilgili ders ve etkinlikleri kaldıramazsınız” (Yapıcı, 2004:35). “Ana dili öğretimi, özellikle ilköğretimde bütün derslerin temelini oluşturur. Ana dilinde yetkinliğe ulaştıkça düşünce yapısı, yorum gücü gelişen; duygu ve beğeni inceliği kazanan; milli ve evrensel kültür birikimini algılamaya başlayarak kimliğini geliştiren bir öğrenci, ana dili dersi dışındaki diğer derslerde de büyük ölçüde başarılı olur” (Ünalın, 2006:1). Aynı zamanda ana dili dersindeki başarı, toplum yaşamında da başarıyı getirir. “Bireyin ana dilindeki başarısı ile okul başarısı ve çevreye uyumu arasında yakın bir ilişki vardır” (Ünalın, 2006:6).

Düşüncenin sınırlarını oluşturan, iç ve dış dünyamızı kavramaya, aktarmaya yarayan, bütün ilgi ve isteklerimizi ileten ana dilinin okullarda öğretiminin sevdirilerek yapılması gerekmektedir. Çünkü “ana dilinde düşünmek ve üretmek bir tutumdur. Ve her tutum önce sevgiyle başlamalıdır” (Yapıcı, 2004:36). “Ana dili dersinde öğrenme mümkün olduğu kadar çocukların gerçek yaşamlarına ve gündelik hayatta karşılaştıklarına yönelik olmalı, yani tabii kullanım alanlarında gerçekleşmelidir” (Yıldız, 2003:17).

“Ana dili öğretiminin bütün aşamaları için saptanan amaçlar, genel olarak bireylere anlama ve anlatma ile ilgili dilsel beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasına yöneliktir. Bu becerilerin kazandırılması ise, dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dört ana etkinliğe dayanır. Dil becerileri, bu dört etkinlik alanının birbirini bütünleyen ilişkileri içinde edinilir. Becerilerin tümünün bir denge içinde geliştirilmesi, bireyin ana dilindeki yeterliğini belirleyen en temel ölçüttür” (Sever, 2004:9-10).

Toplum içinde herkesin birbirine ana dilini öğretme ve kavratma sorumluluğu vardır. “Türkiye’de yaşayan, bu toprakların nimetlerinden faydalanan bütün vatandaşlar

Türkçe konuşmalıdırlar. Türk olmanın ve Türk vatandaşı olmanın birinci şartı budur. Türkiye’de Türkçe konuşmamakta ısrar eden vatandaşlar, bu davranışlarıyla kendilerini Türk cemiyetinden ayırıyorlar demektir. Bunlar arasında Türkçe konuşmak ve yazmak isteyen iyi niyetli vatandaşlara Türkçe öğretmek, milli bir vazife olmalıdır. Yabancı milletler Türkiye’de yabancı dilleri yaymak için okullar, dersaneler, kurslar açarken, bizim Türkçe bilmeyen vatandaşlarımıza kendi ülkelerinin dilini öğretmeyi ihmal etmemiz bir utanç konusudur” (Kaplan, 1983:38). Dolayısıyla “ana dili öğretimi, kendi kuralları ve mantığı içinde yalnızca dil öğretimini ilgilendiren bir konu değil, toplum hayatının bütün öğelerini yakından ilgilendiren yaşamsal kavramlar bütünüdür” (Yalçın, 2002:15).

Bir insan doğumla başlayan serüveninden ölümüne kadar, kendisini ancak ana diliyle gösterebilir ve ancak çevresini ana diliyle benimser. Eğitimin temeli olan ana dili, aslında toplum hayatının da ilişkilerini düzenleyici, iletişim kaynağı, yani yaşamın da temelidir. Bu sebeple iyi bir toplum hayatı istiyorsak iyi bir ana dili öğretiminin gerçekleştirilmesi şarttır.

### **1.5 Dil Bilgisi Öğretimi**

Ana dili öğretimi dört temel dil becerisi alanında yapılırken, bu temel becerilerin gelişmesi beşinci beceri alanı olan dil bilgisinin ne ölçüde birey tarafından bilindiğine bağlıdır. İnsanın yazarken veya konuşurken kullandığı her şey dil bilgisinin alanına girer. Dil bilgisi becerisi geliştirilmiş olan bir insan; ana dilinin kendine sunduğu bütün imkânları da sınırsızca konuşuyor demektir. Bu sebeple dil bilgisinin iyi bilinmesi, dilin kurallarının kavranması, insanın kendisini doğru anlatabilmesi ve çevreyi doğru algılayabilmesi açısından önemlidir.

“Dil bilgisi öğretimi, dille ilgili bilgilerin verildiği, Türkçenin anlama ve anlatma dil becerileriyle birlikte, bu alanları destekleyici, açıklayıcı ve örgütleyici öğretim etkinliklerini içerir. Dolayısıyla; dil bilgisi öğretimini diğer dil becerilerinde ayrı ele alınması düşünülemez” (Erdem, 2007:18).

“Dil bilgisi öğretiminin yapılmasının nedenleri genel olarak arttırılmakla birlikte şunlardır: “Dile ilişkin saygıyı ve özgüveni oluşturmak, standartları belirlenmiş dil öğretimine yardımcı olmak, dil başarısını arttırmaya yardımcı olmak, yabancı dil

öğretimini kolaylaştırmak, dil ve kültüre ilişkin farklılıklara yönelik hoşgörüyü arttırmak, bilimsel yöntem ve analitik düşünmeyi öğretmek, dili kötüye kullananlara karşı dili korumak, dilin sorunlarının anlamaya yardımcı olmak, dil hakkındaki genel bilgiyi derinleştirmek” (Yapıcı, 2004:36).

Dil bilgisi, öğretim yönünü kendi içerisinde taşır. Dil kullanımında kuralları ortaya sunarak, doğruyu kavratmaya, yanlış ise zihinden atmaya çalışır.

“Dil bilgisi öğretimi, çocuğun okul öncesi dönemde kullanarak öğrendiği kalıpları, ortak kurallara bağlama ve dili, dil bilgisi kurallarına göre öğretme çabasıdır” (Yaman, 2006:19). “Dil bilgisi doğru düşünme, doğru konuşma ve yazmaya yardımcı bir çalışma alanıdır. Dil bilgisi öğretimiyle, öğrenciler dilin olanaklarını, sınırlarını ve gizli gücünü ortaya çıkarırlar” (Sever, 2004:28). “Dilbilgisel yapılar biçim ve kurallardan oluşsa da bu yapılar, iletişimde bir ‘anlam’ ifade etmek için uygun bağlamlarda kullanılırlar” (Cem, 2005:11).

“Çeşitli ana dili becerilerinin kazandırılmasına çalışılırken, dil bilgisi öğretimine yer verilmesinin birçok yararı vardır. Dilde doğru, yanlış kavramı, büyük ölçüde dil bilgisinin saptadığı kurallarla belirir. Yanlışları öğrenciye, ancak bu kuralları ölçü olarak göstermekle açıklayabiliriz; öğrenci de kendi yanlışlarını, ancak bu kuralların ışığında anlayıp düzeltebilir. Dil bilgisi, bir bilim olarak, kavramları saptayıp adlandırır; başka bir deyişle terimler koyar. Terimler de bizim kavram, kural ve doğru yanlış üzerinde anlaşmamızı kolaylaştırır” (Göğüş, 1978:339). İletişimde doğru anlamlar elde etmek için dil bilgisi iyi ölçüde bilinmelidir. Ancak dilin kuralları doğru kullanıldığında yanlış anlamlar, yanlış anlaşılmalardan ortadan kalkar.

Dil bilgisi öğretimi, okul yaşamına atılan adımla başlar. Ana dili öğretimi ise, doğumla başlarken bireyin toplum içindeki iletişimiyle de giderek artar. Okul yaşamındaki dil bilimsel öğrenimler de mevcut olan ana dilini geliştirir. “Ana dili eğitimi bireyin sosyalleşmesi ile başlar ve ancak dil bilgisi öğretimiyle düzenli ve planlı bir hale getirilebilir. Aynı zamanda bireyin kendini toplumda ne ölçüde ifade ettiği, dil bilgisi öğrenimi ile paralellik gösterir. Böyle hayati bir öneme sahip olması açısından dil bilgisi eğitimi sürekli olmalıdır” (Kaygusuz, 2006:12).



“Dil bilgisi öğretimi sayesinde hedef kitemize bilinçli bir dil zevki kazandırmanın yanı sıra ana dilin kurallarını, inceliklerini de öğretmiş oluruz” (Daloğlu, 2005:13). Ancak “topluma özgülük özelliği taşıyan, zamanla değişen, gelişen ve dil bilgisinin inceleme alanını oluşturan kurallar bilinmediği sürece o dil tam olarak öğrenilmiş sayılmaz” (Kaygusuz, 2006:10).

Dil, doğal ortamda öğrenilmektedir. Bu sebeple dil bilgisi etkinliklerinin de yaşamın içinden olması gerekir. “Dil bilgisi öğretimi dilin kurallarının ezberletilmesi yerine, bireyin dil edinimini destekleyecek dil öğrenme etkinlikleri dizisine dönüştürülmeli, dil bilgisi kitaplarında yer alacak çeşitli oyun ve etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin ilgisi çekilmeli, çocuk ana dilin incelikleriyle yaparak yaşayarak tanışabilmelidir” (Karadüz, 2006:15). “Bu nedenle, Türkçemizin yapı, kural ve olanaklarının öğrencilere uygulamalarla kavratılması; onlarda Türkçeyi doğru kullanma duyarlılığı ve bilincinin oluşturulmasında ana dilin temel etkinlikleriyle bütünleşmiş bir dil bilgisi öğretimine önemli görevler düşmektedir” (Sever, 2004:28-29).

Dilimizi doğru kullanabilmek için ezberden ziyade uygulamaya yönelmeliyiz. “İnsan, meramını söz veya yazıyla anlatabilmek için, zihninde düşünceleri belirler, düzenler, kelimeler seçer, cümleler kurar. Bunları beceri haline dönüştürebilmek için bol bol uygulama yapar. Konuşmayan, iyi konuşma becerisi; yazmayan, iyi yazma becerisi kazanamaz. Doğru, güzel ve etkili konuşma veya yazma kural ezberletme ile kandırılmaz” (Özbay, 1997:14).

“Ezbere dayalı dil bilgisi öğretiminin amacına ulaşamayacağını vurgulayan Quant, gramer bilmenin, gramerin kendisi hakkında bir şeyler bilmek olmadığını; dilin nasıl işlediğini, tecrübe kullanımlarla bilmek olduğunu belirtirken dikkati dilin işlevine çekmektedir. Önemli olan kural bilmek değil dili doğru kullanabilmektir” (Çeçen ve Aytaş, 2008:135). Dil bilgisi dersi, dil kurallarının öğrenildiği bir ders olarak düşünülmektedir. Oysa “dil bilgisi dersinde öğretmen kuraldan söz etmemeli, örneklerden yararlanarak kuralların nasıl oluştuğunu göstermelidir” (İşcan ve Kolukısa, 2005:301). Ezberlemeye yöneltici bir dil bilgisi dersi, öğrencide Türkçe dersine karşı da bir ön yargı geliştirebilir ve öğrenci Türkçe dersinden uzaklaşabilir.

Temel dil becerileri içinde başarı oranı düşük olan alanlardan birisi dil bilgisidir. Bu durum da öğrenciyi şüpheye düşürmekte ve bu alana karşı ilgisini zayıflatmaktadır.

İlginin zayıflaması da öğrenciyi, dil bilgisi öğretimini zaman zaman işine yaramayacak olan bir alan olarak görmesine neden olacaktır. “Dil bilgisi dediğimiz zaman, çevremizdeki kişiler okuldaki en sıkıcı dersi anımsayacaktır; o sevimsiz kurallar, ezberlemek zorunda kaldıkları onca tanım, terim... Dil bilgisini iyi öğretmeyiz, çünkü ona önem vermeyiz” (Göçer, 2008:102). “Ancak dil bilgisi öğretimi yapılması tümden yararsız görülemez. Dilde doğru yanlış kavramı, büyük ölçüde dil bilgisinin saptadığı kurallarla belirir. Yanlışlar, öğrenciye, ancak bu kuralları ölçü olarak göstermekle anlatılabilir. Öğrenci de kendi yanlışlarını, ancak bu kuralları ışığında anlayıp düzeltebilir. Dil bilgisi bir bilim olarak kavramları saptar, terimler koyar. Terimler ise bizim kavram, kural ve doğru yanlış üzerinde anlaşmamızı kolaylaştırır” (Bozkurt, 2004:340). “Öğretilen dil bilgisel konu, kavram, kural ve unsurların işlevine yönelik bilgilerle öğrencilerde bilinç oluşturmak, uygulama çalışmalarıyla öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi ve kalıcılığının sağlanması büyük önem taşımaktadır” (Göçer, 2008:103).

Düşünmemizi sağlayan dil ise, düşünceyi geliştirip derinleştiren dil bilgisidir. Düşünce soyuttur; bu sebeple dil bilgisi de soyuttur. “Dil bilgisi derslerinde dilin yapısında olan soyut birtakım kurallar ve kavramların öğretimi yer almaktadır. Öğrencilerde görülen dil bilgisi kavramlarını ve tanımlarını ezberleme eğilimi, bilginin kalıcı olmasını engellemektedir” (Yaman, 2006:21). Dil bilgisi öğretiminde yapılması gereken ilk iş, ezberleme eğilimi ortadan kaldıracak yöntem ve teknikler kullanmaktır. Bu sebeple geleneksel yöntemlerden vazgeçilmelidir.

Dil bilgisi öğretimini sıkıcılıktan ve tekdüzelikten kurtarmak için etkinliklerin farklı planlanması ve örneklerin çeşitlenerek günlük hayatın içinden verilerek öğretimin yapılması gerekir. Aynı zamanda düz anlatım yöntemi, öğrenci ilgisinin düşüşüne sebep olacaktır. “Dil bilgisi konularının öğretiminde seçilen örneklerin kavramları, çocukların ilgi alanlarıyla birlikte gelişim düzeylerine uygun olmalı, onlar için yeterli düzeyde uyarıcı ve anlaşılır olmalıdır. Çocukta ilgi uyandırmayan, onun dikkatini çekmeyen kavramlardan oluşan örnek ve açıklamalar yaşantıyla ilişkilendirilemez” (Karadüz, 2006:27). Yaşantıyla ilişkilendirilen bir derste öğrenci ezberlemekten vazgeçer ve bilgileri hayal dünyasında yaşatarak yaşamının bir parçası yapar.

Dil bilgisi öğretiminde yeterli düzeyde başarı elde edememenin sebepleri, öğreten merkezli bir yöntem kullanılması; hangi kavramın hangi yöntem ve teknikle, nasıl bir öğretim materyali ile sunulacağını bilinmemesi; dil bilgisi derslerinin gerekliliğinin öğrenciye kavratılmaması, dersin yaşamın bir parçası olduğu bilincinin indirilmemesidir. Unutulmamalı ki dil bilgisi öğretiminde problemler ortadan kalktığı an, ana dili öğretimindeki başarı hızlı bir şekilde kendiliğinden artacaktır.

### **1.5.1 Dil Bilimi ve Dil Bilgisi Öğretimi**

En genel ve kısa tanımı ile dil bilim, “dili inceleyen bilim, dilin bilimi” (Aksan, 2007:14) dir. “Dil nasıl, insanın fizik, düşünce ve ruh yapısıyla ve çeşitli eylemleriyle ilişkili ise, dil bilim de bütün bu eylemleri kendisine konu olarak alan öteki bilim dallarıyla sıkı sıkıya ilişkilidir” (Aksan, 2007:14).

Dil bilim, “kendisine insan dilini bütün yönleriyle araştırmayı, onun tasvirini ve açıklanmasını, iç ilişkilerini, işlevini, toplumdaki yerini konu edinen bilim dalıdır” (Demir ve Yılmaz, 2003:33).

“Dillerin genel olarak nasıl oluştuğunu, tekamüllerini, dil olaylarını inceleyen bilim, dil bilim adını alır. Her dilin kendine özgü kuralları bulunduğu için, ayrı bir dil bilgisi vardır” (Göğüş, 1978:337). Göğüş’e göre dil bilgisi bir dil bilim dalıdır (1978:337).

Dil bilgisi öğretiminde dil bilimden faydalanmak gerekir. Çünkü “gramer kuramsal, dil bilim betimseldir” (Barın ve Demir, 2006:19). Dil bilgisi kendi içinde kuralları belirler, dil bilimi ise, çalışma alanı içinde her konuya disiplinler arası yaklaşır. Dil bilimin betimleyici tutumu da öğrencinin dil bilgisi öğretimi esnasında öğretilen bir konuyu daha iyi anlamasını, farkında olarak konuyu kavramasını sağlar.

Eker (2003:25), yalnızca yazı dilinin göz önünde tutulduğu bir dil bilgisinin eksik olduğunu belirtirken, çoğu dilci için dil bilgisinin betimleyici nitelik taşıması gerektiği konusunda ortak bir anlayış olduğunu vurgular.

“Dil bilimi verileri, dil bilgisi çalışmalarına ciddi bir katkı sağlamaktadır. Özellikle ses bilgisi alanında dil biliminin ortaya çıkardığı gerçeklerle bir dilin dil bilgisinin oluşturulması daha kolay hâle gelmiştir” (Erdem, 2007:51).

“Yakın dönemde ortaya çıkmış olan dil bilim, henüz gelişim aşamasındadır. Dil bilgisi öğreniminden bilginin temelleri üzerine, düşünce ile ifade biçimleri arasındaki ilişkiler üzerine felsefi düşüncelerden ve filolojik araştırmalardan yavaş yavaş ayrılmaktadır” (Perrot, 2006:14).

Mevcut duruma bakıldığında dil bilgisi öğretiminde dil bilimden yeterince faydalanılmadığı görülür. Türkçe dil bilgisi öğretiminin ilkökul sınırlarından başlayarak üniversite düzeyine kadar istenen düzeyde olmamasının en önemli nedeni, “başka Avrupa dillerinde olduğu gibi Türkçede de, dil bilgisi kitaplarının, dilin kendi içinden çıkarılan ölçütlere göre değil de, başka yerlerden ödünç alınmış modellere göre yazılmış olmasındandır” (Başkan, 1988:413). Türkçe dil bilgisi eğitimi ve öğretimi dil bilimin kılavuzluğunda hazırlanmış olan kitaplarla yapılmalıdır.

### **1.5.2 Dil Bilgisi Öğretiminin Amaçları**

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1942 yılında yayınlanan genelgede dil bilgisi öğretiminin amacı şunlardır: “Dil bilgisi öğretiminin amacı, öğrenciye birtakım tanımlar ve kurallar ezberletmek olmayıp, ana dilinin canlı kullanımını gözlemek yoluyla iyi kullanmak ve gerek sözle, gerek yazı ile isteklerini doğru ve güzel anlatmak, yeteneklerinin gelişmesine hizmet etmektir” (Göğüş, 1978:340). 1942’den bu yana dil bilgisi öğretiminde kural ve tanımın öneli olmadığından ve ezberlemeye yönelmenin dil bilgisi öğretiminin amacı olmadığından bahsedilmektedir.

“Türkçe dil bilgisi öğretiminin amacı, dilin kurallarını belletmekten ziyade, Türkçenin her ortamda rahat bir şekilde kullanılmasını sağlamaktır. Demek ki, amaç dil bilgisi öğretmek değil, içinde yaşanan dili kavratmaktır” (İşcan, 2007:248). “Bir başka ifadeyle, dil bilgisi öğretiminin amacı öğrencilere duygu, düşünce ve tasarımlarını doğru, açık, anlaşılır ve etkili kullanma becerileri kazandırmaktır. Konuya bu açıdan bakılırsa dil bilgisi, anlamın iyi kavranmasını; öğrencinin kendi düşüncelerini, duygularını ve isteklerini doğru anlatma bilincine ulaşmasını amaçlayan bir çalışma olarak kabul edilebilir” (Calp, 2005:273).

Dil bilgisinde her şeyden önce, temel dil becerileri önemlidir. Bu sebeple amaçlar da buna göre düzenlenmiştir. “Dil bilgisi öğretiminin amacı, Türkçe derslerinin ana malzemesi olan dili kuralları ve özellikleri ile öğrenciye tanıtarak öğrencilerin şuurlu

bir şekilde Türkçenin temel becerilerini kazanmalarını sağlamaktır. Dil bilgisi konuları bu noktada dil becerilerini destekleyici bir unsur olarak dil öğretimindeki yerini alır. Dil bilgisi öğretiminin diğer becerilerden bağımsız bir şekilde yapılması, öğretimin doğallıktan, canlılıktan ve işlevsellikten koparır ve kuru, soyut, ezbere dayalı bir öğrenmenin ortaya çıkmasına sebep olur. Bu anlayışla yapılacak gramere dayalı bir öğretimin her şeyden önce hayattan kopuk olacağı akıldan çıkarılmamalıdır” (Derman, 2008:7).

“Dil bilgisi dersinin amacını, kuramsal bilgi değil öğrencilerin Türkçedeki anlama ve anlatma güçlüklerine yardım etmek olarak tespit edip programı da buna göre düzenlemek lazımdır. Bundan sonra da öğretim yönteminin bu becerileri kazandırmaya yönelik düzenlenmesi gerekir” (Erdem, 2007:22).

Çağdaş gelişmeler doğrultusunda dil bilgisi öğretiminin amaçlarını genel olarak şöyle sıralayabiliriz:

- “Öğrencilerin bilinçaltı yapılarını bilinç düzeyine çıkarma ve bunları kullanım alanına getirme,
- Dilin işleyiş düzenini öğrencilere kavratma,
- Öğrencilerin bir iletişim aracı olarak dili doğru ve etkili bir biçimde kullanmalarını sağlama” (Demirel ve Şahinel, 2006:126).

Dil bilgisi öğretiminin en temel amacı ana dilinin kusursuz olarak öğrenilmesidir. Dil bilgisi öğretiminde hala sorunlar yaşıyorsa, bunun temel nedeni dil bilgisi öğretimin amaçlarının bilinmemesidir. Bu öğretime öncelikle amaçlar belirlenerek başlanırsa, öğrenci ne yapacağı bilip ezberlemeye başvurmaz, öğretici de başarısızlıktan bahseder durumda olmaz. Öğretimde iki taraf da ne yapacağını amaçlar çerçevesinde bilir ve ana dili de başarıyla geliştirilmiş olur.

### **1.5.3 Dil Bilgisi Öğretiminin Türkçe Programındaki Yeri**

1981 yılı Temel Eğitim Okulları Türkçe Programı’nda dil bilgisinin gerekliliği vurgulanır: “Her dil, kendi kurallarını kendisi yaratır ve o kurallar içinde yaşar, gelişir... Temel eğitim döneminde okul, dil öğrenimini önce bir sistem içine sokar ve yavaş yavaş öğrencilere dilin kurallarını sezdirir; onların, dillerini bu kurallara uygun

olarak kullanmalarında bir bilince varmalarını sağlar” (MEB, 1981:328). Dilin kullanımına da özen gösterilmesi gerektiği ve dil bilgisi öğretiminin sezdirmeye dayalı bir üslupla benimsetilmesi gerektiği vurgulanır.

Özbay (2006:64), bu programdaki aksaklıkları şu şekilde dile getirmektedir: “Konuların sistematik olarak ilerlemesi yerine her sınıfta benzer başlıkların tekrarı özellikle dil bilgisi konularında kendisini daha çok hissettirmektedir. Dil bilgisi konularının birçoğu her sınıfta yeniden işlenmesi gereken konular olarak gösterilmektedir.”

Yapılandırmacı anlayış çerçevesinde 2004 yılında yayınlanan İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı’nda dil bilgisi bir öğretim alanı olarak yer almamaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımla oluşturulan 2005 yılında yayınlanan Türkçe (6, 7, 8. Sınıflar) Programı’nda ise dil bilgisi şu şekilde yer alır: “Dil bilgisi; bir dilin okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma temel becerilerini destekleyen kurallar bütünüdür. Öğrenci açısından Türkçenin yapısını oluşturan ve işleyiş kurallarını tanımlayan bilgilere sahip olmak oldukça önemlidir; ancak daha da önemli olan bu kuralların konuşma, yazma, dinlemeyle ilgili dil etkinliklerinde uygulanmasıdır” (MEB, 2005:7).

Artık dil bilgisi öğretimi için kuramsal bilgiler değil, tamamen uygulamanın önemine dikkat çeken bu program çerçevesinde, dil bilgisi öğretiminde salt kural değil; kuralların cümle, paragraf ve metin içerisinde kavratılması ve uygulayarak verilmesi hedeflenmiştir. “Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi kuramsal bilgilere değil, uygulamaya dayanmalıdır. Bu amaçla dil bilgilerinin öğretiminde, kuralların verilmesinin yanında, kelime, cümle ve metin düzeyindeki uygulanmaları amaçlanmıştır” (MEB, 2005:7).

Programdaki dil bilgisi konularının birbiriyle olan ilişkilerine dikkat edilerek sınıf düzeyine dağılımı yapılmış ve basitten karmaşığa giden bir sıra izlenmiştir. “Programda, Türkçenin kurallarıyla ilgili kazanımlar, öğrencilerin düzeylerine uygun olarak ve aşamalı bir biçimde verilmiştir. Dil bilgisinde kolaydan zora ilerleyen bir sıra izlenmiş olup konuların birbiriyle olan ilişkileri gözletilmiştir. Türkçeye ilgili kural ve bilgilerin örneklerden hareket edilerek verilmesi daha doğru olacaktır” (MEB, 2005:7).

Program, dil bilgisi öğretiminde görsel unsurlara da önem vermektedir. “Derslerde konularla ilgili farklı uygulama örneklerinin yer aldığı çalışma kâğıtlarının kullanılması ve konuların görsel materyallerle desteklenmesi öğrenimi kolaylaştıracaktır. Ayrıca dil bilgisi konularının anlama olan katkısına özellikle dikkat edilmesi, konuların birer beceriye dönüşmesine yardımcı olacaktır” (MEB, 2005:7).

“Dil bilgisiyle ilgili kazanımların değerlendirilmesinde, kuralların metin veya cümle bütünlüğü ve bağlamı içerisinde ele alınması, diğer becerileri desteklemesi açısından oldukça önemlidir” (MEB, 2005:8).

“Bilgilerin doğrudan verilmeyerek öğrencilerin yaptıkları etkinlikler sonucunda bilgiyi keşfetmeleri, mantık bağları kurmaya çalışarak asıl öğrenmeyi sağlayan unsurları yakalamaları, bilgileri kendilerinin tanımlamaları programın amaçladığı öğretim anlayışıdır” (Derman, 2008:31).

#### **1.5.4 Yapılandırmacı Dil Bilgisi Öğretimi**

“Yaklaşımın yaygın bilinen temsilcileri Jean Piaget, Vygotsky ve Bruner’dir” (Güneş, 2007:265). 2005 yılı itibariyle de Türkçe programı, bu yaklaşım çerçevesinde şekillenmiştir. Benimsenen yaklaşımda olan değişiklik, öğretimde de değişikliği beraberinde getirmiştir.

“Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme, bireyin aktif çabalarıyla oluşmakta ve zihninde yapılandırılmaktadır. Dil öğrenme de böyle olmaktadır” (Güneş, 2007:265). Öğrenci, bu yaklaşımla birlikte eğitim öğretim etkinliklerinde keşfetmeye yönelmektedir. Merkezde kendisi olmakla birlikte, öğretene sadece rehber görevindedir. Yapılandırmacı yaklaşım, dil öğrenme sürecinde de bireyi tek başına ele almaz. “çocukta dil öğrenme sürecini bebeklikten başlayarak ele almakta ve üst düzey öğrenmeye kadar incelemektedir. Aynı zamanda dil öğrenmeyi zihinsel becerilerin gelişimiyle ilişkilendirmektedir. Dil öğrenme sürecinde, çocukla anne-yetişkinler arasındaki etkileşim üzerinde ağırlıklı olarak durmaktadır. Bu yaklaşıma göre çocuk tek başına değil, başkalarıyla etkileşerek dili öğrenmektedir” (Güneş, 2007:265).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimi, dilin etkili kullanımı için gereklidir. Fakat ezbercilikten uzak bir anlayışla, anlamaya yönelik bir öğretim olmalı ve anlam aktarılmalıdır. Böylece öğrenci, dilin dört temel becerisini çok daha etkili

kullanabilecektir ve daha etkili iletişim kuran, gelişen ve geliştirebilen bireyler yetişecektir.

“Yapılandırıcı dil yaklaşımına göre dil bilgisi öğretimi, öğrencinin dil ve zihinsel becerilerini, anlaması ve öğrenmesini geliştirmek için yapılmalıdır. Bu nedenle dil bilgisi öğretimi katı kuralları içermemelidir. Dil bilgisi yararlı ve işlevsel olmalıdır” (Güneş, 2007:265).

“Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencinin birikim, beceri ve gelişimlerini göz önünde bulunduran ve öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla hazırlanmış olup, bütün kazanım ve etkinlikler bu açıdan ele alınmıştır. Bu nedenle bu programda, öğrenme etkinlikleri bir bütünlük içinde değerlendirilmiş, öğrencinin katılımını gerektiren uygulamalara yer verilmiştir. Bu uygulamalar; bireysel farklılıklara duyarlı, bağımsız veya grup içinde öğrenmeyi özendiren, öğretim etkinliklerini okul dışına taşıyan bir nitelik göstermektedir. Program, öğrencilere Türkçeyle ilgili bilgi ve becerileri kazandırmanın yanında, onların yeni bilgi ve çözümler üretmeyi alışkanlık haline getirmelerini de amaçlamaktadır” (MEB, 2005:9).

Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde oluşturulan Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda dil bilgisi alanında, kelime türleri ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama konusundaki kazanımlar şunlardır:

## **6. Sınıf**

- İsimlerin cümledeki işlevini kavrar, isimleri işlevlerine uygun olarak kullanır.
- İsim tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.
- Zamirlerin cümledeki işlevlerini fark eder, zamirleri işlevlerine uygun olarak kullanır.
- Hal eklerinin işlevlerini kavrar.
- İyelik eklerinin işlevlerini kavrar.
- Sıfatların cümledeki işlevlerini fark eder, sıfatları işlevlerine uygun olarak kullanır.



- Sıfat tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.
- Edat, bağlaç, ünlemlerin işlevlerini ve cümleye kazandırdıkları anlam özelliklerini kavrar; bu kelimeleri işlevlerine uygun olarak kullanır.
- Kelimeleri cümlede farklı görevlerde kullanır.

## **7. Sınıf**

- Fillerin anlam özelliklerini kavrar.
- Basit, türemiş ve birleşik fiillerin kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.
- Farklı yapı özelliklerinde fiilleri anlam özelliklerini dikkate alarak kullanır.
- Kip ve çekimli fiili kavrar.
- Bildirme kipleriyle dilek kiplerini ayırt eder.
- Bildirme kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar.
- Dilek kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar.
- Fiillerin olumlu, olumsuz, soru ve olumsuz soru çekimleriyle ilgili uygulamalar yapar.
- Zarfların cümledeki işlevlerini fark eder, zarfları işlevlerine uygun olarak kullanır.
- Kelimeleri cümlede farklı görevlerde kullanır.

## **8. Sınıf**

- Fiilimsiyle, fiil ve isim soylu kelimeler arasındaki farkları kavrar.
- Fiilimsilerin işlevleri ve kullanım özelliklerini kavrar.
- Fiilimsileri özelliklerine uygun biçimde kullanır.
- Cümlede, fiilimsiye bağlı kelime veya kelime gruplarını bulur.

## 1.6 Kavram

İnsanların etrafında gördüklerini, zihninde tasarladıklarını adlandırabilmesi için sözcüklere ihtiyaç vardır. Sözcükler ise her kavrama karşılık gelen birimlerdir. Aslında sözcük sadece sembol; gerçekte var olan ise kavramlardır. “Sözcükler kavramların yerine geçmiş olan birer varlıktır. Onlara can veren, onları boş bir kalıp olmaktan kurtaran bizim zihin gücümüzdür” (Üçok, 2004:24). “Kavram, nesne veya olayların ortak özelliğini simgeleyen içsel bir süreçtir. Bu simgeleme de genellikle bir sözcük veya bir isimle yapılır” (Üstün ve Akman, 2003:137).

“Genel anlamda kavram, insan zihninde anamlanan, farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerinin temsil eden bir bilgi formu/yapısıdır; bir sözcük ile ifade edilir” (Ülgen, 1996:34). Bu sözcükler zihnimize yerleşen birimlerdir. Dolayısıyla da bu birimler dış dünyada yer almaz. “Kavram bir olay veya varlık değil, belirli gruplar altında topladığımızda ulaştığımız soyut düşünce birimleridir. Kavramlar gerçek dünyada değil düşüncelerimizdedir” (Kiriş, 2008:7).

Zihinsel faaliyetlerimizin temeli bilgiye dayanır. “Kavramlar bilginin yapı taşlarıdır ve insanların öğrendiklerini, sınıflandırmalarını ve organize etmelerini sağlar” (Senemoğlu, 2001a:221). “Ayrıca kavramlar bireyin düşünmesini sağlayan zihinsel bir araçtır ve çok kapsamlı bilgileri kullanılabilir birimler haline getirirler” (Senemoğlu, 2001b:513).

“Kavramlar insan tecrübesine dayalı olarak zaman içinde değişirler. Yeni tecrübelerle kavramların özellikleri nitelik ve nicelik açısından değişir. Böylece kavramlar sürekli yeniden tanımlanırlar” (Yağdıran, 2005:24).

“Kavramlar eşyaları, olayları, insanları ve düşünceleri benzerliklerine göre gruplandırdığımızda gruplara verilen adlardır” (Kaptan, 1998a:95). “Daha belirgin bir ifadeyle; benzer özelliklere sahip olay, fikir ve objeler grubuna verilen ortak isme kavram denir” (Kaptan, 1998b:131). Kavramlar zihinde oluşur ve genellemelere dayalıdır. “Kavram, her eşya veya olgu grubu için zihinde muhafaza edilen yaşantı izlerinin ortak yönleri arasındaki ilişki örüntüsünün ifadesi olan bir genelleme, bir soyutlamadır” (Çilenti, 1995:49). Ancak bu soyutlamalar, algılama esnasında somutlaştırılır ve bu şekilde anlama sağlanabilir. “Kavramlar, günlük hayatta

kullanılan eşyaların, olayların, düşüncelerin, benzerliklerine göre sınıflandırarak soyut olarak zihnimize yerleştirilmiş düşünce gruplarıdır. Zihnimizde bu düşünce grupları belirli kavram geliştirme süreçlerinden geçirilerek somut hale getirilmekte ve öğrencilerin kavramsal sistemleri algılamaları sağlanmaktadır” (Akdemir, 2005:1).

“Kavramlar düşünce sürecimizde büyük ekonomi sağlar. Kavramlar olmasaydı dış dünyadaki her olayı teker teker öğrenmek ve hatırlamak durumunda olurduk. Kavramlar, bireyin son derece karmaşık ve ayrıntılı algısal yaşantısını özetler; soyutlaştır ve böylece insanoğlunun bilim, teknoloji, kültür, sanat ve edebiyatı geliştirmesini sağlar” (Cüceloğlu, 2000:216).

“Bir kavramın kapsamına giren her nesne veya olaya o kavramın *örneği* adı verilir. Bizim algısal yaşantımız genellikle örnekler düzeyindedir. Örnekler, bizim kendimize özgü kişisel algılamamızı ve yaşantılarımızı kapsarlar. Her bireyin örnekleri kendine özgü ve bireysel olduğu için bu düzeyde başkalarıyla iletişim kuramayız. Kavramsal soyut düzeyi bireyler arasında paylaşıldığından dille iletişim kavramsal düzeyde olur. Kavramlar ve dil ilişkisi bu nedenle önemlidir” (Cüceloğlu, 2000:216). Kişiler iletişim yoluyla anlaşılır. Kavramlar dile aktarılır ve böylece iletişim kurulmuş olur. Kavramlar dile doğru bir şekilde dökülmezse, sağlıklı iletişim kurulamaz.

### **1.6.1 Dil Bilgisi Kavramları**

“Dilin her yetkin konuşucusu, dili hakkında bilgiyi içselleştirmiştir. Bu tabii ki, doğal konuşucuların dil bilgisinin tüm kurallarının farkında olduğu anlamına gelmez. Dil hakkındaki bilgi onda sezgisel düzeydedir. Dil bilgisi bu sezgisel yapıyı betimler” (Uzun, 2000:4). Sezgisel olarak kuralları benimseyen öğrenci, öğretim esnasında sezgiye dayalı olan kavramları kurallarla bütünleştirir. Bu öğrenmede dil bilgisi alanına özgü kavramlar benimsenir.

“Bireyler ana diline ait kalıpları okul öncesi dönemde kullanmaya başlar, bunların bilincine varması ise okul çağında dil bilgisine ait kavramları (terim) öğrenmesiyle gerçekleşir. Dil bilgisi terimlerinin öğretiminde ise Türkçe ve çeviri terimlerin birlikte kullanılması kargaşa oluşturmaktadır” (Yaman, 2006:37).

“Öbür yandan batı dillerinden çeviri yoluyla alınan veya Türkçe köklerden türetilen bir kısım terimlerde; verilen karşılıklar, belirtilmek istenen kavramları karşılayamadığı ve

zorlamalara dayanan türetme yanlışları bulunduğu için genel bir kabul bulamamıştır. Bu durumun sonucu olarak da çok defa ilk ve ortaöğretimde kullanılan terimler ile yüksek öğretimde kullanılan terimler birbirinden farklı olmuş; okullarda kitaptan kitaba, öğretmenden öğretmene değişen terimler ortaya çıkmıştır” (Korkmaz, 1992).

### **1.6.2 Kavram Öğretimi**

Kavramlar insanın düşünme sistemi içerisinde yer alır. Birey doğduğu andan itibaren kavram edinmeye başlar. Kavram alanı yaşamsal faaliyetleri ile giderek genişleyen birey kavramlar arasında ilgi kurmaya başlar. Bu şekilde çağrışımlar oluşturur. “Söz konusu çağrışım, sesli bir birime dayalı olabileceği gibi görüntülü ya da anlamlı olabilir. İnsan beynindeki bu çağrışıma dayalı kavram ağları, yeni gelen uyarının ya da kavramın taşıdığı özelliklere göre biçimlenmesinde ve depolanmasında çok önemli bir rol oynar. Böylece düşünme ve öğrenme dediğimiz eylemler gerçekleşmeye başlar” (Ergenç, 2002:130).

“Öğrencilerin formal eğitimin yürütüldüğü sınıf ortamına gelirken çeşitli kavramlarla ilgili olarak, kendi düşüncelerine göre oldukça iyi kurulmuş olan, fakat bilimsel anlamda kabul edilir görüşlerle uyumayan alternatif fikirlerle birlikte geldikleri artık bilinen bir gerçektir” (Karamustafaoğlu ve diğ., 2004:98).

“Kavramların öğrenilmesinde ilgili nesne, fikir, davranış ve olayların yapısal ve fonksiyonel özelliklerinin algılanması, bunlardaki ortak özelliklerin belirlenmesi ve kavramla ilgili olan ve olmayan özelliklerin ayırt edilmesi gerekir” (Sarıçayır, 2000:18).

Ülgen’e (1996:49) göre kavram hangi öğrenme yöntemiyle öğrenilirse öğrenilsin, iki aşamada gerçekleştirilir: “İlk aşama kavram oluşturma, ikinci aşama ise kavram kazanmadır. Kavram geliştirme sözcüğü iki düzeyde de geçerlidir; bireyin oluşturduğu ya da kazandığı kavramın nitelik açısından olumlu yönde artış kaydetmesine işaret eder. Öğrenciler kontrollü denemelerle kavram kazanmada beceri kazanabilirler.”

“Günümüz öğretim yaklaşımları kalıcı öğrenmenin işlemsel değil, kavramsal olduğunu kabul etmektedirler. Öğrenci bilgilerini yeni karşılaştığı durumlara uygulayabilirse o olayı ancak öğrenmiş (kavramış) sayılır” (Özata, 2003:14). Önceki bilgiler, sonraki bilgiler için önemli ve sonraki bilgilerin temelidir. Önceki bilgiler içerisinde yanlış

anlamalar varsa bu durum sonraki öğrenilenleri de olumsuz yönde etkileyecektir. Bu sebeple önceden oluşmuş olan yanlış algılar düzeltilmelidir.

“Sınıfta farklı düzeylerde (Piajet’in zihinsel gelişme teorisine göre) öğrenciler bulunduğu için, aynı hızla öğrenemezler. Öğretmen kavram öğretimine önem vererek her düzeye uygun bir öğretim planı yapmalıdır” (Özata, 2003:14).

“Öğrenci (learner), yeni materyalleri öğrenebilmek için gerekli olan sabit bir kavram bilgisine sahip olmalıdır. Bu sayede, öğrenci eski ve yeni kavramlar arasında bağlantılar kurma şansına sahip olacaktır”(Kabaca, 2002:17). Bağlantı kurulduğu takdirde öğrenme olur. “Buradaki önemli nokta, öğrencinin aktif olması gerektiğidir. Kısaca ne öğrendiklerinin farkında olmalıdırlar ve kavramlar arası ilişkileri keşfetmelidirler. Bu da göstermektedir ki; öğretmenin kullandığı öğretim teknolojisi kadar öğrencinin motivasyonu da önemlidir” (Kabaca, 2002:17).

Kavramın öğrenilebilmesi için, öğrenci zihnindeki çelişkilerden kurtulmalıdır. “Öğrencilere kazandırılmak istenen kavramların anlamlı ve kalıcı olması için öğrenmelerindeki çelişkilerin ve tutarsızlıkların açığa çıkarılıp giderilmesi gerekmektedir” (Akgün ve diğ., 2005:1).

“Kavram öğretiminde benzerlik ve farklılık son derece önemlidir. Olgular, benzerlik ve farklılıkları açısından sınıflandırılarak çeşitli kategorilere ayrılır. Bu kategorilerin karşılığı olarak bu kategoriye simgeleyen sözcük, kavram olarak öğrenciye verilir” (Gürdal ve diğ., 2001:48-49).

“Vygotsky, çocuklarda kavram geliştirme sürecini üç aşamaya ayırmaktadır:

- a) Birinci aşamada çocuklarda kavrama ilişkin düzensiz veriler bulunmaktadır. Bunlar aralarında hiçbir ilişki bulunmayan sözcükler, nesne adları sistemli olmayan bilgiler yani çeşitli verilerdir.
- b) İkinci aşamada çocuklar nesnelere görünüşlerine, ortak ilişkilerine ve özelliklerine bağlı olarak sınıflamalar, gruplamalar yapmakta ve aralarında ilişkiler kurabilmektedir.
- c) Üçüncü aşamada ise tamamen gelişmiş ve yerleşmiş kavramlar oluşmaktadır” (Güneş, 2002:38).

Kavramlar düşünce hayatımızda yer aldıkları için, özellikle alt sınıflarda kavram öğretimi zordur. “Kavramların zihnimize soyut ve somut olarak temsil edildiğini öne süren modellere göre, duylardan aldığımız görüntü, koku, tat ve işitmeye bağlı nesne özellikleri *somut bellekte* kavramların anlam birimlerini oluştururken özgürlük gibi somut olarak zihinde canlandırılrsa bile daha soyut anlam birimlerinden oluşan bir kavram *soyut bellekte* bulunmaktadır” (Kavsaoğlu, 1990:483). Çünkü kimi zaman, soyut işlem döneminde dahi, soyut kavramları öğrenmek güç olabilir. Kolaylaştırmak için kavramların somutlaştırılması gerçekleştirilmelidir. “Kavramların oluşturulmasında genellikle somut nesnelere büyük rol oynar. Bu sebeple öğretimde “somuttan soyuta” ilkesi bunun bir gereğidir” (Binbaşoğlu, 1995:124).

“Kavramsal değişimin tam olarak gerçekleşmesi zordur” (Hynd ve diğ., 1994:933). Öğrencinin önceki bilgisi ile yeni öğrendiği bir kavram çatışabilir. Bu durumda kavramsal değişikliğin sağlanması gerekir. Bunun için de “...öğrenci önce zihninde var olan yanlış kavramlardan rahatsızlık duymalıdır. Sonra anlamlı bir değişikliğe gitmelidir” (Jones ve diğ., 1999: 555).

“Öğrenciler genellikle yeni kavramları kazanmada mevcut kavram repertuarlarından yaralanmakta ve bunu kendilerine baz almaktadırlar. Kavramsal değişimin bu ilk savhasına “özümseme” diyebiliriz. Ancak bazen öğrenciler bu yeni kavramları özümsemekte problemler yaşamakta ve onları düşünme sistemlerine uyumlu hale getirememektedirler. Özellikle öğrenciler mevcut kavram sistemlerinin yeni birtakım durumları açıklamada ya da yeni problemlere çözüm getirmede yetersiz kaldığını görmektedirler. Bu gibi durumlarda öğrenciler sahip oldukları temel kavramları yenileri ile değiştirmek ya da tekrar organize etmek zorunda kalabilmektedirler. İşte bu radikal kavramsal değişmeye “uyumsuz” diyoruz” (Posner ve diğ., 1982:214).

Kavram öğretiminde sunuş yolu ve buluş yolu olmak üzere iki temel yaklaşımla öğretim yapılmaktadır. “Woolfolk (1980) Ausebel’in geliştirdiği sunuş yoluyla öğrenmede insanların yeni bilgileri belleklerindeki kodlama sistemine göre örgütlediklerinin söylemiştir. Bu kodlama sistemine göre en üstte genel kavramlar yer alır, her yeni öğrenilen bilgi genel kavramlar içinde örgütlenerek anlamlı hale getirilir” (Kiriş, 2008:12). Sunuş yolu yaklaşımı geleneksel yöntem olarak kabul edilir.

“Bruner tarafından geliştirilen buluş yoluyla öğretim, öğrenmenin özelden genel doğru sıralandığı bir yaklaşım olduğu için öğretmen öğrencilere kavramla ilgili bilişsel yapı (şema) oluşturacak ortamı hazırlamalıdır” (Kiriş, 2008:12).

Sunuş yoluyla öğretimde de buluş yoluyla öğretimde de ezbere dayalı öğrenme değil, anlamlı öğrenme savunulur.

“Kavram öğrenimi, alternatif kavramların araştırılmasıyla, kavram kargaşasının yaratılmasıyla ve bilişsel uzlaşmayla gerçekleşmektedir” (Köseoğlu ve Kavak, 2001:143). “Bunu gerçekleştirebilmek için öğretmen, öğrencilerin sahip oldukları fikirleri belirleyebilmek için onlara soru sormalı, cesaretlendirmeli ve elde edilen sonuçları sınıfta oluşturacağı tartışma ortamına taşıyarak öğrencinin seviyesi hakkında fikir sahibi olmalıdır” (Önen, 2005:21).

Kavram öğretiminde şu ilkelere dikkat edilir:

1. “Kavram öğretiminde verilecek örnekler olumlu ve olumsuz türde olmalı ve örnekler mantıklı bir sıralama ile verilmeli,
2. Kavramın kritik özellikleri öğretilmeli,
3. Öğrencilere kavrama ilişkin verdikleri örneklerde dönüt-düzeltilme işlemine yer verilmeli,
4. Kavramın daha iyi anlaşılması için grafik, resim, tablo, şema gibi öğrenmeyi kolaylaştırıcı görsel araçlardan yararlanılmalıdır” (Erden ve Akman, 1997:177).

Kavram öğretiminde oluşan yanlış kavramların giderilmesi gerekir. “Öğrencilerin...doğru kavramı geliştirmelerini sağlamak için kavram ağları, kavram haritaları, kavramsal değişim metinleri, kavram kargaşası yaratma yöntemi, analogiler ve kavramsal karikatürler kullanılabilir” (Kuşakçı Ekim, 2007:13).

### **1.6.3 Kavram Yanılgısı**

Kavramlar dil bilgisi öğretimi için önemlidir. Her alanda başarılı bireyler yetiştirmek, kendisini iyi ifade eden, karşısındakini iyi anlayan kişilerin yetişmesi de Türkçenin öğretilmesi esnasında kavramların başarılı bir şekilde kazandırılmasına bağlıdır. “Genellikle batı ülkelerinde yapılan araştırmaların değişik dallarındaki farklı

kavramların Türkçeye uygulanmaya çalışılması, Türkçe eğitiminin kendi kavramlarını oluşturmakta ciddi sıkıntılar doğurmaktadır. Yalnızca Batıdan gelen farklı kavramlar değil, aynı zamanda geçmişten getirilen özellikle Arapça ve Farsçanın öğretiminden gelen kavramlar da Türkçenin eğitiminde kavram kargaşasının başlıca sebepleri arasında yer almaktadır” (Yalçın, 2002:11).

“Yeni kavramlar var olan bilgilerle çelişmeden ilişkilendirilebiliyorsa özümser; çelişiyorsa, özümsermez, bilimsel gerçeklere aykırı kavramlar gelişebilir. Bu yanlış kavramlar bilim adamlarınca kavram yanılgısı olarak isimlendirilir” (Gedik ve diğ., 2002:773). “Kavram yanılgısı, kavramın bilimsel tanımıyla öğrencinin kendi zihninde oluşturduğu tanımın birbiriyle uyumsuzluğudur” (Karakuyu, 2006:25).

“Kavram yanılgısı öğrencilerin herhangi bir konuda o konunun uzmanlarından farklı olarak düşünceleri şeklinde tanımlanabilir” (Kuşakçı Ekim, 2007 :11). Demir’e (2008:20) göre, kişilerin olaylar hakkında sahip oldukları bilimsel olarak tamamen yanlış olan fikir ve anlayışlardır. “...bireyin doğru olarak kabul edip beceriyi sergileme kaynak olarak kullandığı yanlış kavramlar kavramlamalardır. Kavram yanılgıları rastgele yapılan hatalardan farklı özellikler gösterir” (Akdağ, 2010:14).

“Kavram yanılgıları öğrencilerin bilimsel olarak kabul edilen kavramlara alternatif olarak geliştirdikleri kavram tanımlamalarıdır. Öğrencilerin deneyimleri sonucu edindikleri bu alternatif kavramlar yeni konuların anlaşılmasında zorluk yaratmakta ve anlamlı öğrenmeyi önemli ölçüde engellemektedir” (Tekkaya ve diğ., 2000:140). Öğrenci yeni öğrendiği bir konuyla daha önce bildiği bilgiler arasında eğer bir bağ kurabilirse anlamlı öğrenme gerçekleşmiş olur. Bu şekilde de bilgi birikimi oluşur.

“Çalışmalar, kavram yanılgılarının kalıcı ve yaygın olmasından dolayı geleneksel öğretim yöntemleri ile giderilmesinin güç olduğunu aynı zamanda öğrencinin doğru kavramları geliştirmesinde de yeterli olmadığını göstermiştir” (Tekkaya ve Balcı, 2003:101).

Öğretimde öğrencide var olan kavramları iyi bilmek gerekir. “Bir konuyla ilgili hiç bilgisi olmayan birine konuyla ilgili kavramları öğretmek yanlış kavrama sahip olanlara öğretmekten daha kolay olacaktır. Bu açıdan öğrencilerin sahip oldukları kavramları tespit etmek önemlidir” (Gençer, 2006:19). Çünkü “Öğrenciler



karşılaştıkları kavramlardan kendi bilgilerini destekler nitelikte olan kavramları kabul etmekte, diğerlerini ise reddetmektedir” (Demircioğlu ve diğ., 2001:451). “Ancak burada ortaya çıkan en önemli konu öğrencide öğrenme açısından doğru kavramların bilgi olarak algılanması ve saklanmasıdır” (Erdoğan, 2009:16).

“Son yıllarda yapılan çalışmalar, öğrenmenin zihne sürekli yeni bilgiler eklenmesiyle değil, eski bilgilerle yeni bilgiler arasında ilişki kurulması sonucunda oluştuğunu ortaya koymaktadır. Bunda yola çıkarak öğrenci bilgileri zihninde yapılandırırken bilimsel gerçeklere aykırı kavramlar oluşturabilir” (Yürük ve Çakır, 2000:185).

Bilimsel bilginin temelini oluşturan kavramların yanlış öğrenilmesi, kavram yanlışlarına yol açarak öğrenilen bilginin kullanılmamasına ve yeni bilgilerle eski bilgiler arasında ilişki kurulmamasına, yeni bilgilerin de yanlış öğrenilmesine veya öğrenilememesine sebep olmaktadır. Yanlış kavramaya yol açan etmenler öğretmen veya öğrenci kaynaklı olabilir.

“Kavram yanlışları, öğrencilerin teorik bilgilerindeki eksikliklerini tanımlayan güvenilir kaynaklardan birisidir. Kavram yanlışlarının nedenleri arasında yanlış açıklamalar ve yanlış sorular ya da aşırı genellemeler gösterilebilir” (Güngör, 2009:14).

“Kavram yanlışları yaş, yetenek, cinsiyet ve kültürel geçmişten bağımsızmış gibi görünmektedir. Bunlar inatçı bir şekilde öğrencilerin zihninde kalır ve genellikle de geleneksel öğretim yolu ile değiştirilemez. Öğrencilerin sahip oldukları kavram yanlışları, çoğu kez, eski bilim adamlarının ve filozofların kavramları ile paralellik gösterir” (Altinyüzük, 2008:8).

Kavramların yanlış öğrenilmesinde etkin olan faktörlerden bazıları şunlardır:

1. “Çocukların çevrelerinden edindikleri belli yargılar vardır. Bu yargılar yanlış bile olsa değişmeye karşı dirençlidirler.
2. Zaman zaman sınıfta yanlış kavramlar öğrenilmektedir.
3. Öğretmen konular arasında bağlantı kurmazsa öğrenci de kuramamaktadır.
4. Öğrencilerin aktif katılımları sağlanamamaktadır.

5. Günlük konuşma dili bilimsel dilden uzak olmaktadır.
6. Soyut kavramlar somutlaştırılmamaktadır.
7. Öğretilen bilgilerle günlük hayat arasında bağlantı kurulamamaktadır” (Gürdal ve diğ., 2001:50).

“Öğrencilerin sahip oldukları kavram yanlışlarından vazgeçip bilimsel kavramlara yönelmeleri isteniyorsa öncelikle bu kavramlara dikkat çekilmesi gerekir” (Eisen ve Stavy, 1992:339). Ancak öncelikle bu yanlışların oluşum nedenleri anlaşılmaya çalışılmalıdır. “Kavram yanlışlarının ölçülmesi bilginin oluşturulma nedenlerinin belirlenmesi olarak karşımıza çıkmaktadır” (Kabapınar, 2003:415).

Fisher (1985) kavram yanlışlarının aşağıda belirtilen ortak özellikleri taşıdığını ileri sürmektedir :

1. Bir veya bir grup kavram yanlışlığı çoğu kişide bulunabilme özelliği gösterir.
2. Kavram yanlışlığı beraberinde alternatif inanışlar yaratabilmektedirler.
3. Çoğu kavram yanlışlığı en azından geleneksel metotlarla ortadan kaldırılamayacak kadar ısrarcıdırlar.
4. Bazı kavram yanlışlığı bireyin çok eski geçmişinde yaşadığı deneyimlere dayanmaktadır.
5. Kavram yanlışlığı a) genetik temellerden b) çeşitli vesilelerle yaşanan deneyimlerden ve c) okul ortamlarındaki öğretimlerden kaynaklanabilir.

### **1.7 Çalışma Yaprakları**

Her insan kendi içinde farklılıklar barındırır. Bu çerçevede de her öğrenci farklıdır. Öğretim ortamında birbirinden çok farklı yetenekler aynı anda öğrenmeyi gerçekleştirmektedir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurursak, onlara çalışma esnasında her birinin kendine göre farklılıklar bulacakları etkinlikler sunmak gerekir. Bu da çalışma yapraklarıyla mümkün olmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre, öğrenciler öğrendiklerini kendileri ortaya koyduklarında ve ortaya koydukları ürünleri paylaşıp etrafına ifade ettiğinde öğrenme daha kalıcı olmaktadır. “Bu sebeple yapılandırmacı öğrenme/öğretme kuramını temel alan birçok materyal türü bulunmasına rağmen, bunlar arasında çalışma yaprakları ayrı bir öneme sahiptir” (Gürbüz, 2006:61).

Çalışma yaprağı Demirel’e (1993:56) göre karalama kağıtlarıdır. “...öğrencinin derse aktif katılımını sağlayan, bilgiye ulaşması için takip etmesi gereken işlem basamaklarından ve bu basamaklarda yapılacak etkinlikleri açıklayan yönergelerden oluşan yazılı ve görsel materyaller” (Tan, 2008:32) dir. Pekiştirmeyi sağlayan ve eksiklikleri gideren materyaller arasındadır.

“Öğrencilerin öğretmenin hazırladığı planı izlemeleri ve sınıftaki bütün öğrencilerin etkinliğe katılımını sağlaması için iyi bir materyaldir” (YÖK, 1997:94).

Demircioğlu ve Kaymakçı’ya (2010:143) göre; “çalışma yaprakları tüm eğitim-öğretim basamaklarında kullanılabilen, herhangi bir konuyla ilgili hedef davranışları gerçekleştirmeye yardımcı açıklamaları içeren, öğrencilerin üzerinde işlem yaparak bireysel ve aktif öğrenmeyi sağladıkları, ders içi ve ders dışı faaliyetlerde kullanılabilen öğretim materyalleri”dir.

“Her öğrencinin bir öğrenme şekli olduğu düşünülürse, çalışma yaprakları çeşitli hazırlanabilen seçenekleri ile farklı öğretim yöntemlerini içine alan bir yelpaze olarak tanımlanabilir” (Senemoğlu, 2001a:427). Ancak çalışma yapraklarının da uygulama esnasında uygun amaç ve yöntemlerle birlikte kullanılması gerekmektedir.

“Yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun hazırlanan çalışma yapraklarının öğrencileri aktif hale getirdiği, öğrencilerin kavramları daha etkili bir şekilde zihinlerinde yapılandırmalarına yardım ettiği ve kavram yanılgılarını en aza indirdiği savunulmaktadır” (Demircioğlu ve Atasoy, 2006:72-73).

“Öğrencinin derste yapacağı etkinlikleri gösteren, çok amaçlı rehber niteliğinde” (Sambur, 2009:10) olan çalışma yaprakları, “öğrencilerin başka şeylerle meşgul olmasını engellediği gibi; gereksiz bilgiler edinmemesini de sağlar” (Burhan, 2008:27).

Bulut ve diğerklerine (1999:131) göre, çalışma yaprakları yalnız öğrencinin başarısını arttırmakla kalmaz; aynı zamanda derse karşı tutumunu da olumlu yönde geliştirir. “Çalışma yapraklarının öğrencilerin derse karşı ilgilerini arttırma, öğrencilerin kendi öğrenmelerinde sorumlu olmalarını sağlama, kavram yanlışlarını giderme ve başarıyı arttırma açılarından etkili olduğu bulunmuştur” (Taşkın Can ve diğ., 2006:134). Ayrıca “çalışma yapraklarının sadece ders işlenişi sırasında değil ödevlendirmelerde de etkili olduğu öne sürölmektedir” (Özdemir, 2006:17).

Öğrencilerin her türlü becerileri çalışma yapraklarıyla pekiştirilir. “...çalışma yapraklarının, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Yani çalışma yaprakları öğrencilerin düşünmelerini, karar vermelerini, edindikleri bilgi ve becerilerini kullanarak çözüm yollarına ulaşmalarını sağlamaktadır” (Bozdoğan, 2007:22). Çalışma yapraklarında yer alan sorulara cevap veren ve öğrendiklerini yeni durumlara aktaran öğrencinin problem çözme becerisi de gelişmiş olacaktır.

Tan’a (2008:34-35) göre çalışma yapraklarının türleri şunlardır:

“1. *İş Yaprakları*: Psikomotor etkinliklerin ön planda olduğu derslerde kullanılan, öğrencilerin belirli bir işi yerine getirebilmeleri için yol gösterici işlem basamaklarını gösteren çalışma yapraklarıdır.

2. *Çalıştırma Yaprakları*: Bir programı kurmak, çalıştırmak veya kullanmak amacıyla yapılması gerekenleri işlem basamakları şeklinde açıklayan çalışma yapraklarıdır.

3. *Ödev Yaprakları*: Öğrencilere evde yapmaları için verilen çalışma yapraklarıdır. Bu çalışma yaprakları, öğretilcek konu öncesinde öğrencilerin konuya hazır hale gelmelerine ya da konu sonunda öğretilen konuyu pekiştirmelerinin sağlamak amacıyla kullanılmaktadır.

4. *Deney Yaprakları*: Bir deney esnasında yapılması gerekenleri işlem basamakları halinde açıklayan çalışma yapraklarıdır.

5. *Pekiştirme Yaprakları*: İşlenen konuyu pekiştirilmesi amacıyla konu sonunda dağıtılan, sınıf ortamında cevaplanan ve notla değerlendirilmeyen çalışma yapraklarıdır.

6. *Bilgiye Ulaşma Amaçlı Çalışma Yaprakları*: Öğrencilere dersin hedefleri doğrultusunda konuları, anlamlı olarak öğretmek amacıyla hazırlanan çalışma yapraklarıdır.

7. *Değerlendirme Yaprakları*: Konu sonlarında öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan, genellikle öğrencilerin bireysel olarak cevaplandıkları ve notla değerlendirilen çalışma yapraklarıdır.

8. *Bütüncül Çalışma Yaprakları*: Bir konun öğretilmesi için gerekli olan bütün öğrenme süreci basamaklarını (sezdirme, kavrama, uygulama vb.) ihtiva eden etkinliklerden oluşan çalışma yapraklarıdır. Bu çalışma yaprakları genellikle bir öğrenme yaklaşımına uygun olarak hazırlanır.”

“Çalışma yaprakları öğretmenin öğrenme ortamındaki rolünü en aza indirmek ve böylece öğrencilerin kendi kendilerine bilgiye ulaşmalarını sağlamaya yönelik olarak düzenlenirler” (Çınk, 2007:24).

### 1.7.1 Çalışma Yaprakları Nasıl Hazırlanır

Çalışma yaprakları, bir yazılı materyaldir ve “yazılı materyallerin tasarımında dikkate alınması gereken birtakım faktörler vardır. Bunlar: tutarlılık, sayfa düzeni, görsel materyaller, yazı türü, yazı boyutu, yazı stili ve vurgulama araçlarının kullanımı”dır (Yalın, 2005:150). Çalışma yaprakları hazırlanırken bunlar göz önünde bulundurulmalıdır.

“Geliştirme amaçları ne olursa olsun çalışma yapraklarında genelde üç bölüm bulunmaktadır:

- Dikkati çekme ve güdülenme/isteklilik
- Etkin uğraşı
- Değerlendirme” (Yiğit ve diğ., 2005:148).

“Derslerde öğretmenlerin/araştırmacıların kullanacakları materyallerin, öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini arttırıcı bir yapı arz etmeleri gerekmektedir” (Küçükahmet, 2001:137). Dikkat çekme kısmında çeşitli resim, karikatür, şema, hikaye, masal, soru, fıkra gibi araçlarla öğrencinin güdülenmesi sağlanır. Bu aynı zamanda çalışma yaprağının giriş kısmıdır.

Etkin uğraşı kısmına ya doğrudan güdülenme bölümünün yardımıyla geçilir ya da bir yönerge ile öğrenciler yönlendirilir. Öğrenme ihtiyacına cevap verecek olan bölüm, etkin uğraşı kısmıdır. Öğrenci etkinlik yapar, düşünür, uygular, bilgisini ve becerisini sunar.

Değerlendirme bölümü ise sorulardan oluşur, öğrenci hem yaptıklarını özetler; hem de benzer durumlarla ilişki kurabilir, bilgi aktarımı yapabilir. İki tür soru sorulabilir. “İlk tür soru ikinci bölümdeki uğraşları yoklamaya yönelik bir sorudur” (Kaymakçı, 2006:9). Bilgilerin kazanılıp kazanılmadığı kontrol edilir. “İkinci tür soru ise, etkinliğin öğrencide ne gibi bir açılım yarattığını belirlemeye yönelik sorudur” (Kaymakçı, 2006:9). Bu soruyla öğrenci üst soru basamaklarına çıkar ve böylece üst düzey düşünme becerisini geliştirir.

“Üç bölüm arasında geçişler yönergelerle sağlanmalıdır. Yönergeler öğrencilerin çalışma yapraklarını bir bütün olarak algılamasına yardımcı olur” (Çınkı, 2007:26). Ayrıca yönergeler, öğrenciyi yönettici olmalı ve öğrencide istek uyandırmalıdır.

Çalışma yapraklarının, “az ve öz bilgi içermesine, ilgi çekici olmasına, yeterli boşluk bırakılmasına, bilgilerin düzgün yerleştirilmesine dikkat edilmelidir” (Şahin ve Yıldırım, 1999:44). Öğrencilerin bilgilerini aktarabilmeleri için yeterli alan olmalıdır ki öğrenci sıkılmamalıdır. “Çalışma yapraklarının ilgi çekici hazırlanması gerekmektedir. Ayrıca yazı karakteri, resimler vb. önemlidir” (Şahin ve Yıldırım, 1999:44).

Çalışma yaprakları hazırlanırken dikkat edilecek hususlardan birisi de bu yaprakların hangi konu üzerinde hazırlanacağıdır. Öğrencilerin yeni bilgi ve kavramları öğrenmesinde en etkili olan yolun, onlarda mevcut olan ve bilimsel bilgilerle çelişen bilgilerden geçtiği düşünülmektedir (Hand ve Treagust, 1991; Karataş ve diğ., 2003). Bu sebeple çalışma yaprakları öğrencide oluşan kavram yanlışları üzerinde hazırlanmalıdır.

### **1.8 İlgili Araştırmalar**

Kavram yanlışlığı ile ilgili araştırmalar daha çok eğitimde matematik ve fen alanında yapılmıştır. Çalışma yaprakları ise, yapılandırmacı anlayış çerçevesinde kullanılmaya başlayan yeni öğretim materyallerindedir. Bu sebeple bu alanda yapılan araştırmalar da yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesinin ardından ortaya çıkar.

Kavram yanlışlığını gidermede çalışma yapraklarının önemi konusunda Türkçe dil bilgisi üzerine yapılan bir çalışma bulunmamaktadır.

### **1.8.1 Kavram Yanılgıları ve Çalışma Yaprakları ile İlgili Araştırmalar**

Hand ve Treagust'un (1991) "*Student Achievement and Science Curriculum Development Using a Constructivist Framework*" adlı çalışmalarında, öğretmenlerin öğrencilerin kavram yanlışlarını sınavabilmelerine yardım etmek için yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun fen öğretim programını nasıl tasarlanabileceği düşünülmüştür. Ön mülakatlarla belirlenen öğrenci yanlışlarını gidermek amacıyla yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun olarak "asitler ve bazlar" ünitesi ile ilgili 7 çalışma yaprağı geliştirilmiştir. Materyaller geliştirilirken yapılandırmacı öğrenme kuramının bir şekli olan "kavram uyumsuzluğu öğretim stratejisi" kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda, yapılandırmacı öğrenme kuramının uygulandığı sınıfın daha başarılı olduğu, öğrencilerin yaklaşık %50'sinin hem öğretilen kavramları anladıkları hem de problem çözme olaylarında uygulayabildikleri belirlenmiştir.

Coştu, Karataş ve Ayas'ın (2003), "*Kavram Öğretiminde Çalışma Yapraklarının Kullanılması*" adlı çalışmalarının sonucunda, çalışma yapraklarının etkili kavram öğretimini sağlama ve kavram yanlışlarını giderme açısından uygun olduğu tespit edilmiştir. Çalışmayı, basıncın sıvıların kaynama sıcaklığı üzerine etkisini öğretmede, öğretmene rehberlik edecek bir çalışma yaprağı geliştirmek amacıyla gerçekleştirmişlerdir. Çalışma, lise 2. sınıf öğrencilerinden oluşan yirmi dört kişilik bir gruba uygulanmıştır. Bulgular, mülakat ve açık uçlu sorulardan yararlanılarak elde edilmiştir.

Demircioğlu, Demircioğlu ve Ayas'ın (2004), "*Kavram Yanılgılarının Çalışma Yapraklarıyla Giderilmesine Yönelik Bir Çalışma*" adlı çalışmalarında yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Çalışmayı maddenin tanecikli yapısı kavramı ile ilgili olarak eğitim-öğretim ortamında çalışma yapraklarının kullanımının öğrenmeye etkisini ve buna bağlı olarak öğrencilerdeki davranışların ileri bir seviyeye taşınamayacağını belirlemek amacıyla gerçekleştirmişlerdir. Bulgular, ön test, son test ve uygulanan çalışma yapraklarının değerlendirilmesi sonucunda elde edilmiştir. "Uygulama sonunda çalışma yapraklarının, öğretmen adaylarının maddenin tanecikli

yapısı kavramı ile ilgili yanlışlarını gidermede etkili olduğu tespit edilmiştir” (Demircioğlu ve diğ., 2004:121).

Atasoy’un (2008), “*Öğretmen Adaylarının Newton’un Hareket Kanunları Konusundaki Kavram Yanlışlarının Giderilmesine Yönelik Geliştirilen Çalışma Yapraklarının Etkililiğinin Araştırılması*” adlı doktora tezinde, yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun Newton’un hareket kanunu konusunda geliştirilen çalışma yapraklarının fen bilgisi öğretmen adaylarının konuyla ilgili kavram yanlışlarını gidermeye etkisi ve öğrenci merkezli öğretime yansımaları incelenmiştir. Araştırmada tek gruplu ön test son test deneysel desen yöntemi kullanılmıştır. Ön testlerde tespit edilen kavram yanlışlarına, son testlerden sonra rastlanmamış ve çalışma yapraklarının etkinliklere aktif katılmayı gerektirerek öğrencilerin bilgileri zihinlerinde doğru bir şekilde yapılandırmalarına katkı sağladığı ve bu bilgileri tekrar kullanmaları gerektiğinde doğru yorumlama becerisi kazandırdığı sonucuna varılmıştır.

## **1.8.2 Çalışma Yaprakları ile İlgili Araştırmalar**

### **Dil Bilgisi Eğitimi Alanında**

Tan’ın (2008), “*İlköğretim 7. Sınıf Dil Bilgisi Öğretiminde Zarflar Konusuyla İlgili Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Çalışma Yapraklarının Öğrenci Başarısına Etkisi*” konulu yüksek lisans tez çalışmasına göre; çalışma yaprakları ile işlenen derslerde, öğrenciler konuları daha kolay öğrenebilmektedir. Ayrıca çalışma yapraklarının, dersi zevkli hale getirdiği ve aktif öğrenmeyi sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Zarf konusunun öğretimde çalışma yaprakları kullanılan öğrencilerin deney öncesi zarf bilgisi başarı testi aritmetik ortalaması 36.48 iken bu değer deney sonrası 70.14 olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerin deney öncesi zarf bilgisi başarı testi aritmetik ortalaması 38.80 iken, bu değer deney sonrası 56.20 olmuştur.

### **Matematik Eğitimi Alanında**

Bulut, Ekici ve İşeri’nin (1999), “*Bazı Olasılık Kavramlarının Öğretimi için Çalışma Yapraklarının Geliştirilmesi*” adlı çalışmalarında olasılık kavramlarının öğretimi amacıyla çalışma yaprakları geliştirilmiştir. Çalışma sonunda çalışma



yapraklarının öğrencilerin başarılarını, matematiğe ve öğretilen konuya karşı tutumlarını olumlu yönde etkileyebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Yağdıran'ın (2005) "*Ortaöğretim 9. Sınıf Fonksiyonlar Ünitesinin Çalışma Yaprakları, Vee Diyagramları ve Kavram Haritası Kullanılarak Öğretilmesi*" adlı yüksek lisans tezi, fonksiyonlar konusunun öğretiminde çalışma yapraklarının, vee diyagramlarının ve kavram haritalarının kullanımının öğrenci başarısına etkisini ölçmek amacıyla gerçekleştirmiştir. Çalışmada bulguların elde edilmesi amacıyla ön test ve son test, etkinlik değerlendirme formu, tutum ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, çalışma yapraklarının öğrenci başarısının artırdığını göstermiştir.

Yaşa'nın (2010), "*Çalışma Yaprakları Destekli Problem Çözme Stratejilerinin Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi*" adlı yüksek lisans tezinde, yeni ilköğretim programı ışığında problem çözme stratejileri öğretiminin altıncı sınıf öğrencilerinin problem çözme başarılarına etkisi araştırılmıştır. Çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin beraber uygulanmasını içeren karma yöntem kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen ön test ve son test olarak kullanılan problem çözme başarı testi ile çalışma yapraklarından yararlanılmıştır. Çalışma yaprakları 8 hafta (18 ders saati) süreyle uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, çalışma yaprakları destekli problem çözme stratejileri öğretiminin öğrencilerin problem çözme başarılarını arttırdığı sonucuna varılmıştır.

### **Fen Bilgisi Eğitimi Alanında**

Kurt ve Akdeniz'in (2002), "*Fizik Öğretiminde Enerji Konusunda Geliştirilen Çalışma Yapraklarının Uygulanması*" adlı çağın hedeflediği araştırmacı ve problem çözücü bireyler yetiştirmek, enerji konusunda bütünleştirici öğrenme kuramına uygun çalışma yaprakları geliştirebilmek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışma, yirmi üç lise 2. sınıf öğrencisinden oluşan bir sınıfta uygulanmıştır. Bulguları elde etmek için gözlem ve mülakat metotları uygulanmıştır. Çalışma sonunda çalışma yapraklarının, öğrencilere ezber yapmadan kendi başlarına öğrenme, olayları nedenleri ile düşünme ve güncelleştirebilme imkanı verdiği için zevkli ve faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Saka, Akdeniz ve Enginar'ın (2002), "*Biyoloji Öğretiminde Duyularımız Konusunda Çalışma Yapraklarının Geliştirilmesi ve Uygulanması*" adlı çalışmaları, lise biyoloji konularında etkin çalışma yaprakları hazırlamak ve eğitim-öğretim ortamında çalışma yapraklarının kullanılmasının öğrenmeye etkisini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Lise 2. sınıf öğrencilerinden oluşan 36 kişilik gruba önce konu ile ilgili başarı testi uygulanmıştır. Geliştirilen çalışma yaprakları uygulandıktan sonra önceden uygulanan başarı testine paralel ikinci bir başarı testi öğrencilere uygulanmış ve bu iki test arasında öğrenci başarısında anlamlı bir artış olduğu gözlenmiştir.

Saka ve Yılmaz'ın (2005), "*Bilgisayar Destekli Fizik Öğretiminde Çalışma Yapraklarına Dayalı Materyal Geliştirme ve Uygulama*" adlı çalışmalarını elektrostatik konusunda 9. sınıf öğrencilerinin anlamakta zorluk çektikleri kavramlarla ilgili, bilgisayar destekli çalışma yapraklarına dayalı öğretim materyali geliştirmek ve geliştirilen materyalin başarı düzeyine etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirmişlerdir. Geliştirilen çalışma yaprakları deney grubuna iki aşamada uygulanmıştır. Bulgular ön test ve son test, öğretmen ve öğrenci mülakatları ile elde edilmiştir. Çalışmada; geliştirilen çalışma yapraklarının konuların daha iyi anlaşılmasını sağladığı, diğer derslerde de bu yöntemin uygulanmasının etkili olacağı, öğrenci motivasyonunu yükselttiği ve öğrencilerin başarı düzeylerini artırdığı tespit edilmiştir.

Atasoy ve Akdeniz'in (2006) "*Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına Uygun Geliştirilen Çalışma Yapraklarının Uygulama Sürecinin Değerlendirilmesi*" adlı çalışmalarında, enerji konusunun öğrencilere kavratılması amacıyla çalışma yaprakları geliştirmişlerdir. Bulgular öğretmen ve öğrencilerle yürütülen mülakatlar, tamamlanan çalışma yapraklarının incelenmesi ve ders sürecinin gözlenmesi sonucunda elde edilmiştir. Çalışmada; çalışma yapraklarının öğrencilerin öğretmene fazla ihtiyaç duymadan doğru cevaba ulaşmalarında kolaylık sağladığı, performanslarını yükselttiği, güven duygularını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bozdoğan'ın (2007), "*Fen Bilgisi Öğretiminde Çalışma Yaprakları ile Öğretimin Öğrencilerin Fen Bilgisi Tutumuna ve Mantıksal Düşünme Becerilerine Etkisi*" adlı yüksek lisans tezinde, 25 kişilik deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Basınç konusu deney grubundaki öğrencilere çalışma yaprakları ile kontrol grubundaki

öğrencilere ise geleneksel öğretim yöntemi ile anlatılmıştır. Çalışmada bilgi amaçlı ve değerlendirme amaçlı çalışma yaprakları bir arada kullanılmıştır. Çalışma sonunda ön-test ve son-test sonuçları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

### **Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında**

Kaymakçı (2006), "*Tarih Öğretmenlerinin Çalışma Yaprakları Hakkındaki Görüşleri*" adlı yüksek lisans tezinde, tarih öğretmenlerinin çalışma yaprakları hakkındaki görüş ve düşüncelerini belirleyerek çalışma yapraklarını kullanma durumlarını ortaya koymuştur. Çalışmada bulguları elde etmek için anket ve mülakat metotları kullanılmıştır. Çalışma sonucunda tarih öğretmenlerinin genellikle çalışma yaprakları ile ilgili teorik bilgiye sahip olmadıkları, gerekli teorik bilgiye sahip olanların ise çalışma yapraklarını etkin bir şekilde kullanmadıkları tespit edilmiştir.

### **1.8.3 Kavram Yanılgıları ile İlgili Araştırmalar**

#### **Fen Bilgisi Eğitimi Alanında**

Fisher (1985) tarafından yapılan, "*A Misconception in Biology: Amino Acids and Translation*" adlı çalışmada amino asitler ve dönüşüm konusundaki kavram yanılgıları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma biyoloji ve genetik öğrencileri arasında yapılmıştır. Görüşmeler ve incelemelerde çok sayıda öğrencinin bu konuda yanılığa sahip olduğu belirlenmiştir. Bu yanılgılara sebep olan dört temel faktör de belirtilmiştir.

Çardak'ın (2002) "*Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Canlıların Çeşitliliği ve Sınıflandırılması Ünitesindeki Kavram Yanılgılarının Tespiti ve Kavram Haritaları ile Giderilmesi*" adlı doktora tezinin amacı, lise biyoloji derslerindeki canlıların çeşitliliği ve sınıflandırılması konusundaki lise birinci sınıf öğrencilerinin sahip oldukları kavram yanılgılarını tanımlamak ve bu konudaki kavram yanılgılarının giderilmesinde geleneksel biyoloji öğretimi metodu ile kavramsal değişim metinleri ile birlikte verilen kavram haritalarının etkisini karşılaştırmak ve kavram haritası kullandırılan grubun kavram haritalarına yönelik tutumlarını incelemektir. Çalışma grubunu 92 lise 1. sınıf öğrencileri teşkil etmektedir. Araştırmada başarı testi ve kavram haritaları tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, lise öğrencilerinin canlıların çeşitliliği ve

sınıflandırılması konusu ile ilgili kavram yanlışlarının olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca biyoloji derslerinde bir öğretim aracı olarak kavram haritalarının kullanımı, deney grubu öğrencilerinin istatistiksel olarak pozitif tutum kazanmalarını sağlamıştır ( $p < 0,05$ ).

Akdemir'in (2005) "*İlköğretim İkinci Kademe Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Kat ve Sıvıların Basıncı Konusunda Sahip Oldukları Kavram Yanlışları*" adlı yüksek lisans tezinin amacı ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin katı ve sıvıların basıncı konusunda sahip oldukları kavram yanlışlarını ve öğrencilerin fen bilgisi dersine karşı tutumlarının etkisini incelemektir. Balıkesir il merkezinde bulunan altı ilköğretim okulundan toplam 388 öğrencinin çalışma grubunu oluşturduğu çalışma betimseldir. Araştırmada öğrencilerin katı ve sıvıların basıncı konusunda sahip oldukları kavram yanlışlarını tespit etmek için araştırmacı tarafından geliştirilen 12 maddelik bir test uygulanmıştır. Öğrencilerin fen bilgisine karşı tutumlarını belirlemek içinse fen bilgisi tutum ölçeğinden yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin katı ve sıvı basıncı konusunda birçok kavram yanlışlığına sahip oldukları saptanmıştır.

Kuşakçı Ekim'in (2007) "*İlköğretim Fen Öğretiminde Kavramsal Karikatürlerin Öğrencilerin Kavram Yanlışlarını Gidermede Etkisi*" adlı yüksek lisans tezinde, kavramsal karikatürlerin 7. sınıf öğrencilerinin "Maddenin İç Yapısına Yolculuk" ünitesindeki kavram yanlışlarını gidermedeki etkisi araştırılmıştır. Ayrıca kavram karikatürlerinin öğrencilerin fen bilgisi dersine karşı tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırma Ankara'nın Çankaya ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplamak için kavram bilgi testi, fen bilgisi dersi tutum ölçeği ve görüşme formları kullanılmıştır. Araştırma deneysel bir yöntem olan, ön test son test kontrol gruplu modele göre desenlenmiştir. Uygulama sonunda deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha az kavram yanlışlığına sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney grubundaki öğretmen ve öğrenciler kavram karikatürleri hakkında olumlu görüşlerini bildirmişlerdir.

Gomez-Zwiep (2008) tarafından yapılan "*Elementary Teachers' Understanding of Students' Science Misconceptions: Implications for Practice and Teacher Education*" adlı çalışma, Kaliforniya'da 3, 4 ve 5. sınıfları okutmuş yedi farklı okuldan toplam 300 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Çalışmada öğrencilerin fen bilgisi dersinde ne tür

kavram yanlışlarına sahip olduklarını ve bu kavram yanlışlarının giderilmesinde ne tür öğretim yöntemlerin uygulandığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu tekniğine dayanan birebir görüşmelerle toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin % 83'ü kavram yanlışını tanımlayabilmiştir. Öğretmenlerin üçte biri kavram yanlışına örnek vermesine rağmen öğrencilerin sahip oldukları kavram yanlışlarına birer örnek verememiştir. Öğretmenlerin % 57'si öğrencilerinin karşılaştıkları birçok kavram yanlışlarına örnek verebilmiştir. Birçok öğretmenin, öğrencilerde oluşan kavram yanlışlarının farkında olmasına rağmen, bu yanlışları ortadan kaldırmak için herhangi bir yöntemi ve beraberinde materyali kullanmadığı anlaşılmıştır.

Güllü ve Kırıkkaya'nın (2008) "İlköğretim Beşinci sınıf Öğrencilerinin Isı-Sıcaklık ve Buharlaştırma-Kaynama Konularındaki Kavram Yanlışları" adlı çalışmalarında, 2004 yılında uygulamaya konan Fen ve Teknoloji Dersi programına göre öğrenim görmüş olan ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin 'ısı - sıcaklık' ve 'buharlaştırma - kaynama' konularıyla ilgili olarak sahip oldukları kavram yanlışlarının ortaya konması hedeflenmiştir. Betimsel bir çalışma olarak desenlenen araştırmanın çalışma grubunu Kocaeli il merkezindeki 8 devlet ve 2 özel okuldan toplam 300 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmacılar tarafından geliştirilen 13 çoktan seçmeli ve 5 açık uçlu maddeden oluşan test, verilerin ortaya konmasını sağlamıştır. Ayrıca toplam 60 öğrenci ile yüz yüze görüşülmüştür. Çalışmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin yarısına yakını ısının termometre ile ölçüldüğünü, üçte ikisinin sıcaklığın bir enerji çeşidi olduğunu, üçte birinden fazlasının odunun yandığında dışarıya sıcaklık verdiğini, üçte birinden fazlasının kaynayan sudan hava kabarcıkları çıktığını ve üçte birinden fazlasının bir maddenin sıcaklığı arttıkça kütlesinin de artacağını düşündüğü kavram yanlışları olarak belirtmiştir.

### **Matematik Eğitimi Alanında**

Yılmaz'ın (2007) "İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Problem Çözmedeki Kavram Yanlışları" adlı yüksek lisans tezinin amacı, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin problem çözmedeki kavram yanlışları ile bununla ilişkili olabilecek demografik değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemektir. Çalışma grubu, Sakarya ili merkezindeki ilköğretim okullarından tabakalama yöntemi ile rastlantısal seçilen 960 öğrenciden

oluşmaktadır. Veriler, her sınıf düzeyi için toplam 12 sorudan oluşan bir testle ve nitel görüşmelerle toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin karşılaştıkları kavram yanlışları arasında en fazla problemde birimlerin değişmesi durumunda yanlışlığa düştükleri görülmüştür.

Kiriş (2008) “*İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin “Nokta, Doğru, Doğru Parçası, Işın ve Düzlem” Konularında Sahip Oldukları Kavram Yanlışları ve Bu Yanlış Nedenlerinin Belirlenmesi*” adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretim 6.sınıf öğrencilerinin, ilköğretim 6. sınıf matematik dersi programında yer alan "Nokta, "Doğru, Doğru Parçası, Işın ve Düzlem" konularında sahip oldukları kavram yanlışlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Betimsel bir çalışma olarak tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu Aydın ili merkezinden 5, İncirliova ilçesinden de 3 olmak üzere 8 ilköğretim okulundan toplam 487 6. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışmada toplanan verilerin analizinde frekans, t-testi ve anovadan yararlanılmıştır. Analizler sonucunda öğrencilerin "Nokta, "Doğru, Doğru Parçası, Işın ve Düzlem" konularında birçok kavram yanlışlarına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Ayyıldız'ın (2010) “*6. Sınıf Matematik Dersi Geometriye Merhaba Ünitesine İlişkin Kavram Yanlışlarının Giderilmesinde Öğrenme Günlüklerinin Etkisinin İncelenmesi*” adlı yüksek lisans tezinin amacı, ilköğretim 6. sınıf matematik dersi “Geometriye Merhaba” ünitesinde karşılaşılan kavram yanlışlarının giderilmesinde öğrenme günlüklerinin etkisinin incelenmesidir. Çalışmada deneysel modellerden ön test son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmada iki aşamalı açık uçlu kavram yanlışlarını belirleme ölçeği, kontrol ve deney gruplarına ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler ile kovaryans analizi yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, uygulanan öğrenme günlüklerinin öğrencilerin sahip olduğu kavram yanlışlarını gidermeyi olumlu yönde etkilediği ortaya konmuştur.

### **Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında**

Çakmak'ın (2006), “*İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Nüfus ve Yerleşme Konusunda Geçen Kavramları Anlama Düzeyleri ve Kavram Yanlışları*” adlı yüksek lisans tezinin amacı, ilköğretim sosyal bilgiler dersindeki “nüfus ve yerleşme” konusunda, 6. sınıf öğrencilerinin anlama düzeylerinin belirleyip sahip

oldukları kavram yanlışlarını belirlemektir. Çalışma toplam dört ilköğretim okulu ve 1919 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin nüfus ve yerleşme konuları ile ilgili kavram yanlışlarına sahip oldukları belirlenmiştir.

Akbaş'ın (2008) "*Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin İklim Konusundaki Kavram Yanlışlarının Giderilmesinde Kavramsal Değişim Yaklaşımının Etkisi*" adlı doktora tezinin amacı, ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin iklim konusundaki kavram yanlışlarını belirlemek ve bu yanlışların giderilmesinde kavramsal değişim yaklaşımına dayalı öğretimin etkinliğini, geleneksel öğretim yöntemleriyle karşılaştırılarak tespit etmektir. Araştırmanın çalışma grubu, Trabzon il merkezinde bulunan iki 9. sınıf öğrencileridir. Çalışmada yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Veri toplamak amacıyla, iklim başarı testi, iklim kavram testi uygulanmış; öğretmenlerle mülakat ve sınıf içi gözlemler yapılmıştır. Ön testte kavram anlama başarısı açısından gruplar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Araştırmanın sonucunda ise, iklim konusunun öğretiminde kavramsal değişim yaklaşımına dayalı öğretim materyalinin kavram yanlışlarını giderdiği gözlenmiştir.

Kavram yanlışları ile ilgili araştırmaların sayısı her ne kadar fazla olsa da ülkemizde hâlâ Türkçe öğretiminde/dil bilgisi öğretiminde böyle araştırmaların bulunmaması göze çarpmaktadır.

## BÖLÜM 2: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin çözümü ve yorumlanmasına yer verilmiştir.

### 2.1 Araştırmanın Modeli

Araştırma, ilköğretim ikinci kademe Türkçe dil bilgisi öğretiminde, kelime türleri örneğinde, kavram yanlışlarını belirlemek ve bu yanlışları gidermede geleneksel yöntemin yanında çalışma yapraklarının etkisini göstermek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nitel ve nicel araştırma tekniklerinin birlikte ele alındığı “*karma metot*” kullanılmıştır.

Nicel veriler, “Kişisel Bilgi Anketi” ve “Kelime Türleri Testi” aracılığıyla toplanmıştır. Nitel veriler ise, açık uçlu sorular aracılığıyla elde edilmiştir. “Nitel araştırma, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır” (Şimşek ve Yıldırım, 2005:19).

Araştırma deneysel bir çalışma niteliği taşımaktadır. Gerçek deneme modellerinden “*ön test- son test kontrol gruplu deneme modeli*” kullanılmıştır. “Modelde ön testlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardım eder” (Karasar, 2009:97). “Öntest-sontest kontrol gruplu desen (ÖSKD), yaygın olarak kullanılan karışık bir desendir. Katılımcılar, deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülürler” (Büyüköztürk, 2007:19).

Araştırmanın uygulamaları için, Bursa ili Osmangazi ilçesindeki bir devlet ilköğretim okulu olan, Celal Bayar İlköğretim Okulu seçilmiştir. Bu okulun 7-C ve 7-D sınıfları deney ve kontrol grubunu oluşturmuştur.

Uygulama, okulda deney ve kontrol gruplarının aynı olacak biçimde Türkçe öğretmeni (araştırmacının kendisi) tarafından yürütülmüştür. Ayrıca iki grup için de ders planı, kontrol ve deney gruplarının farklı olacak biçimde hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından “Kelime Türleri” konusuna yönelik kazanımlar dikkate alınarak ve kavram yanlışlarını gidermeye yönelik hazırlanan çalışma yaprakları, uygulama



öncesinde alanın üç uzmanına gösterilmiş ve onların görüşleri alınarak çalışma yapraklarının son şekli verilmiştir.

Araştırmada ilköğretim ikinci kademe 7. sınıf öğrencilerinin “Kelime Türleri” konusundaki kavramları öğrenme düzeyleri değerlendirilmiştir. Okulda “Kelime Türleri” konusu, kontrol grubunda geleneksel yöntemle; deney grubunda geleneksel yöntemin yanında çalışma yaprakları materyali ile işlenmiştir. Araştırmanın uygulamaları bizzat araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Uygulamaya başlamadan önce iki gruba da “Kelime Türleri Bilgi Testi” ve “açık uçlu sorular” ön test olarak uygulanmış, öğrencilerin verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelerde öğrencilerin kelime türlerine ait kavram yanlışları tespit edilmiştir. Uygulamanın sonunda tüm gruplara “Kelime Türleri Bilgi Testi” ve “açık uçlu sorular” son test olarak uygulanmış, öğrencilerin kavram yanlışlarının ön teste göre ne ölçüde olduğu değerlendirilmiştir.

Deney grubuna yönelik derslerde, araştırmacı tarafından oluşturulmuş çalışma yaprakları çoğaltılarak öğrencilere dağıtılmıştır. Hazırlanan çalışma yaprakları, pekiştirme yaprağı türüdür. Çalışma yapraklarındaki yönergeler incelenmiş, yöneltilen sorular öğrenciler tarafından cevaplanmış, aynı zamanda sorular cevaplanırken kelime türlerinin kavramsal özellikleri öğrenciler tarafından “Neden?” sorularıyla sık sık belirtilmiştir. Çalışma yapraklarında bulunan örnek çözümlerle de kuralların hatırlanması sağlanmıştır. Kısacası öğrencilerin konuya yönelik kuralı kavramaları, çalışma yapraklarında bulunan karşılaştırmalı olarak hazırlanan örnekler vesilesiyle kavratılmıştır.

Ders bitiminde, öğrencilerden çalışma yapraklarında bulunan örnek benzeri soru oluşturmaları ve cevap vermeleri istenmiştir. Sürenin yeterli olmadığı durumlarda bu ev ödevi olarak verilmiştir. Çalışma yapraklarının cevaplanmasında, öğrenciler öncelikle kendileri uğraşmış; ardından öğretmen yardımıyla son kontroller yapılmıştır. Uygulama, toplam 2 hafta (10) ders saati şeklinde planlanmış ve yürütülmüştür.

## **2.2 Çalışma Grubu**

Kavram yanılgılarının belirlenmeye çalışıldığı “Kelime Türleri” konusunun anlatımı tam olarak (fiilimsiler hariç) 7. sınıfta tamamlandığından, uygulamanın çalışma grubu için 7. sınıflar seçilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Bursa ili Osmangazi ilçesinde bulunan Celal Bayar İlköğretim Okulu’nun 7-C ve 7-D sınıflarında öğrenim gören 50 kişiden oluşmaktadır.

## **2.3 Veri Toplama Araçları**

Araştırmada tüm gruplara, öğrencilerin kişisel bilgilerini belirlemek için “Kişisel Bilgi Anketi”, kelime türlerine ait bilgileri ölçmek için “Kelime Türleri Bilgi Testi” ve “Açık Uçlu Sorular” uygulanmıştır.

### **2.3.1 Kişisel Bilgi Anketi**

Anket, uzman görüşü alınarak oluşturulmuş ve kişisel bilgileri (yaş, cinsiyet, ailenin aylık geliri, anne/baba eğitim durumu, çalışma odasının bulunup bulunmaması, özel ders alıp almama, dershaneye gidip gitmeme ve Türkçe dersini sevme derecesi) belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Öğrencilerin “kelime türleri” konusunu öğrenmesiyle kişisel bilgiler arasındaki ilişki, istatistiksel olarak değerlendirilmiştir.

### **2.3.2 Bilgi Testi**

Daha önceki yıllarda yapılan OKS ve SBS sorularından ve çeşitli soru bankalarından yararlanılarak “kelime türleri” konusunu ölçmeye yönelik olarak dört şıklı, 25 soru oluşturulmuştur. Soruların oluşumunda, Türkçe Dersi Programı’ndaki kazanımlar esas alınmıştır.

Bilgi testinin kapsam geçerliliği iki konu alanı uzmanı, bir ölçme değerlendirme uzmanı ve uygulamanın yapıldığı okuldaki Türkçe öğretmenleri tarafından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra geçerli bulunmuştur. Ayrıca gruplardan uygulama öncesinde on öğrenci bilgi testini incelemiş, anlaşılması güç olan yerleri araştırmacı not almış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Bilgi testinin güvenilirliği, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı  $\alpha:0.63$  olarak hesaplanmıştır.

Bilgi testinin soruları, “bilgi, kavrama, analiz, sentez” basamaklarını ölçecek düzeyde hazırlanmıştır.

### **2.3.3 Açık Uçlu Sorular**

Öğrencilerin “kelime türleri” konusuyla ilgili bilgilerini yazılı ifade becerilerini ölçmeye yönelik olarak hazırlanmış 13 sorudan oluşmaktadır. Sorular uzman görüşü alınarak “bilgi, kavrama, analiz, sentez” basamaklarını ölçecek düzeyde hazırlanmıştır.

Kazanımlar çerçevesinde öğrencilerin edinmeleri gereken kelime türleri belirlenmiş, kelime türleri konusundaki kavram yanılgılarını ortaya çıkarmak için kelimelerin tanımlanması ve kullanımına ilişkin 13 tane açık uçlu soru oluşturulmuştur.

Açık uçlu sorular, öğrencilerin “kelime türleri” konusunu öğrenme düzeyini ve bu konudaki kavram yanılgılarını belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Sorularda öğrencilerin anlatım gücü de ölçülmüştür. Açık uçlu sorular uygulama öncesinde ve sonrasında tüm gruplara uygulanmıştır.

### **2.4 Verilerin Çözümü ve Yorumlanması**

Verilerin analizinde, nicel ve nitel çözümleme teknikleri birlikte kullanılmıştır. “Kişisel Bilgi Anketi” ve “Kelime Türleri Bilgi Testi” verilerinin çözümlenmesinde nicel çözümleme teknikleri kullanılmıştır. Veriler, SPSS 13.0 paket programına aktarılarak, kişisel bilgilerle ilgili çapraz tablo (crosstab) analizi yapılmış, frekans (n) ve yüzde (%) değerleri verilmiştir.

Bilgi testi sonuçları cevap anahtarı aracılığıyla 100 puan üzerinden ve her doğru cevaba “4” puan verilerek değerlendirilmiştir.

Çalışmada elde edilen verilere hangi testlerin uygulanacağını belirlemek için değişkenlerin dağılımının normalliği incelenmiştir. Bu dağılımlar için Shapiro Wilk Testi uygulanmış, bu testin sonucunda tüm değişkenlerin ( $p < .01$ ) normal dağılım göstermediği tespit edilmiş ve bu nedenle bu çalışmada parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Ayrıca uygulama yapılan gruplardaki öğrenci sayısının otuzun altında

olması, parametrik olmayan testler kullanmayı gerektirmiştir. Deney ve kontrol grubunun ön testleri arasındaki ilişki ve son testleri arasındaki ilişki Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Deney grubunun ön testi ve son testi arasındaki ilişki ile kontrol grubunun ön testi ve son testi arasındaki ilişki de Wilcoxon testi ile analiz edilmiştir.

Cinsiyet, çalışma odasının bulunup bulunmaması, dershaneye gidip gitmeme değişkenlerinin ön test ve son testle ilişkisi, Mann Whitney U testi; yaş, ailenin ekonomik durumu, anne/baba eğitim durumu, Türkçe dersini sevme derecesi değişkenlerinin ön test ve son testle ilişkisi Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir.

Araştırmada açık uçlu soruların çözümlenmesinde nitel veri çözümleme tekniklerinden yararlanılmıştır.

Açık uçlu soruların cevapları, önceden hazırlanan cevap kod listesine göre değerlendirilerek hazırlanmıştır. Açık uçlu soruların değerlendirilmesinde içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizi türlerinden de frekans analizi kullanılmış; birimlerin görülme sıklığı yüzdesel (%) olarak ortaya konmuştur.

## BÖLÜM 3: BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, her bir araştırma sorusuna ilişkin elde edilen veriler sırasıyla ele alınacaktır.

### 3.1. Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

**Tablo 3.1.1: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları**

GRUPLAR	Frekans (n)	Yüzde (%)
Deney Grubu	25	50
Kontrol Grubu	25	50
<b>Toplam</b>	<b>50</b>	<b>100,00</b>

Tablo 3.1.1'e göre araştırmaya toplam 50 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin %50'si (25 kişi) deney grubunda; %50'si (25 kişi) kontrol grubunda yer almaktadır.

**Tablo 3.1.2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları**

GRUP		CİNSİYET		
		Kız	Erkek	Toplam
Deney Grubu	N	17	8	25
	%	68	32	100,0
Kontrol Grubu	N	16	9	25
	%	64	36	100,0
Toplam	N	33	17	50
	%	66	34	100,0

Tablo 3.1.2'ye göre çalışma grubunda yer alan öğrencilerin % 66'sı (33 kişi) kız; % 34'ü (17 kişi) erkektir.

**Tablo 3.1.3: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaşlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları**

GRUP		YAŞ				
		12	13	14	15	Toplam
<b>Deney Grubu</b>	N	2	19	4	0	25
	%	8	76	16	0	100,0
<b>Kontrol Grubu</b>	N	0	20	3	2	25
	%	0	80	12	8	100,0
<b>Toplam</b>	N	2	39	7	2	50
	%	4	78	14	4	100,0

Tablo 3.1.3'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin % 4'ü (2 kişi) 12 yaşında; % 78'i (39 kişi) 13 yaşında; % 14'ü (7 kişi) 14 yaşında ve % 4'ü (2 kişi) 15 yaşındadır.

**Tablo 3.1.4: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aile Aylık Gelirlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları**

GRUP		AİLENİN AYLIK GELİRİ				Toplam
		500 TL ve altı	501-1000 TL	1001-2000 TL	3001 TL ve üzeri	
<b>Deney Grubu</b>	N	12	10	2	1	25
	%	48	40	8	4	100,0
<b>Kontrol Grubu</b>	N	10	13	2	0	25
	%	40	52	8	0	100,0
<b>Toplam</b>	N	22	23	4	1	50
	%	44	46	8	2	100,0

Tablo 3.1.4'e göre öğrencilerin % 44'ünün (22 kişi) aile aylık geliri 500 TL ve altında; % 46'sının (23 kişi) aile aylık geliri 501 TL ve 1000 TL arasında; % 8'inin (4 kişi) aile aylık geliri 1001 TL ve 2000 TL arasında ve % 2'sinin (1 kişi) aile aylık geliri 3001 TL ve üzerindedir.

**Tablo 3.1.5: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları**

GRUP		BABANIN EĞİTİM DURUMU				
		Üniversite mezunu	Lise Mezunu	Ortaokul Mezunu	İlkokul Mezunu	Toplam
Deney Grubu	N	1	4	9	11	25
	%	4	16	36	44	100,0
Kontrol Grubu	N	0	5	8	12	25
	%	0	20	48	39,1	100,0
Toplam	N	1	9	17	23	50
	%	2	18	34	46	100,0

Tablo 3.1.5'e göre öğrencilerin % 2'sinin (1 kişi) babası üniversite mezunu; % 18'inin (9 kişi) babası lise mezunu; % 34'ünün (17 kişi) babası ortaokul mezunu ve % 46'sının (23 kişi) babası ilkokul mezunudur.

**Tablo 3.1.6: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları**

GRUP		ANNENİN EĞİTİM DURUMU				
		Lise Mezunu	Ortaokul Mezunu	İlkokul Mezunu	Okuma yazma bilmiyor	Toplam
Deney Grubu	N	2	5	12	6	25
	%	8	20	48	24	100,0
Kontrol Grubu	N	0	5	10	10	25
	%	0	20	40	40	100,0
Toplam	N	2	10	22	16	50
	%	4	20	44	32	100,0

Tablo 3.1.6'ya göre öğrencilerin % 4'ünün (2 kişi) annesi lise mezunu; % 20'sinin (10 kişi) annesi ortaokul mezunu; % 44'ünün (22 kişi) annesi ilkokul mezunudur. % 32'sinin (16 kişi) annesi ise okuma yazma bilmemektedir.

**Tablo 3.1.7: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Çalışma Odası Bulunup Bulunmamasına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları**

GRUP		ÇALIŞMA ODASI		
		Var	Yok	Toplam
Deney Grubu	N	12	13	25
	%	48	52	100,0
Kontrol Grubu	N	15	10	25
	%	60	40	100,0
Toplam	N	27	23	50
	%	54	46	100,0

Tablo 3.1.7' ye göre öğrencilerin % 54'ünün (27 kişi) evinde çalışma odası bulunurken, % 46'sının evinde (23 kişi) çalışma odası bulunmamaktadır.

**Tablo 3.1.8: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Özel Dershaneye Gidip Gitmemelerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları**

GRUP		ÖZEL DERSHANEYE GİTME DURUMU		
		Gidiyorum	Gitmiyorum	Toplam
Deney Grubu	N	3	22	25
	%	12	88	100,0
Kontrol Grubu	N	4	21	25
	%	16	84	100,0
Toplam	N	7	43	50
	%	14	86	100,0

Tablo 3.1.8'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin % 14'ü (7 kişi) özel dershaneye gitmekte iken, % 86'sı (43 kişi) özel dershaneye gitmemektedir.

**Tablo 3.1.9: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkçe Dersini Sevip Sevmeme Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları**

GRUP		TÜRKÇE DERSİNİ SEVİP SEVMEME DURUMU				
		Her zaman	Çoğu zaman	Kısmen	Çok az	Toplam
Deney Grubu	N	15	9	1	0	25
	%	60	36	4	0	100,0
Kontrol Grubu	N	15	9	0	1	25
	%	60	36	0	4	100,0
Toplam	N	30	18	1	1	50
	%	60	36	2	2	100,0

Tablo 3.1.9'a göre araştırmaya katılan öğrencilerin % 60'ı (30 kişi) Türkçe dersini her zaman, % 36'sı (18 kişi) çoğu zaman, % 2'si (1 kişi) kısmen ve % 2'si (1 kişi) çok az sevmektedir.



### 3.2. Öğrencilerin Kişisel Bilgilerinin Başarıya Etkisiyle İlgili Bulgular

**Tablo 3.2.1: Değişkenlerin Dağılım Normallliğini İnceleyen Shapiro-Wilk Testi Değerleri**

	Shapiro-Wilk Testi	Sd	p
<b>Grup</b>	,637	50	,000
<b>Cinsiyet</b>	,599	50	,000
<b>Yaş</b>	,621	50	,000
<b>Aile aylık geliri</b>	,735	50	,000
<b>Baba eğitim durumu</b>	,797	50	,000
<b>Anne eğitim durumu</b>	,842	50	,000
<b>Çalışma odasının varlığı</b>	,634	50	,000
<b>Özel dershaneye gitme</b>	,412	50	,000
<b>Türkçe sevip sevmeme</b>	,670	50	,000

Bu çalışmada elde edilen verilere hangi testlerin uygulanacağını belirlemek için değişkenlerin dağılımının normallliği incelenmiştir. Bu dağılımlar için Shapiro Wilk Testi uygulanmış, bu testin sonucunda tüm değişkenlerin ( $p < .01$ ) normal dağılım göstermediği tespit edilmiş ve bu nedenle bu çalışmada parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Ayrıca uygulama yapılan gruplardaki öğrenci sayısının otuzun altında olması, parametrik olmayan testler kullanmayı gerektirmiştir.

**Tablo 3.2.2: Deney Grubu ile Kontrol Grubuna Ait Ön Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri**

Gruplar	N	$\bar{X}$	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
<b>Deney Grubu</b>	25	35,20	24,64	616,00	-,420	291	,675
<b>Kontrol Grubu</b>	25	36,32	26,36	659,00			
<b>Toplam</b>	50						

Tablo 3.2.2'ye göre deney ve kontrol gruplarına ait ön test puanlarının sıra ortalamasında anlamlı bir fark yoktur: Deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarının sıra ortalaması 24,64; kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarının sıra ortalaması 26,36'dır ( $U=291$ ;  $p > .05$ ).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmaması, uygulama öncesinde grupların ön bilgilerinin aynı düzeyde olduğunu ve dağılımının homojen bir nitelik taşıdığını göstermektedir.

**Tablo 3.2.3: Deney Grubu ile Kontrol Grubunun Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri**

Gruplar	N	$\bar{X}$	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Deney Grubu	25	55,20	32,58	814,50	-3,457	135,5	,001
Kontrol Grubu	25	40,00	18,42	460,50			
Toplam	50						

Tablo 3.2.3'e göre deney ve kontrol gruplarına ait son test puanlarının sıra ortalamasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır: Deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalaması (32,58), kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarının sıra ortalamasından (18,42) yüksektir (U=135,500; p< .01).

Çalışma yapraklarıyla öğrenim gören deney grubunun son test puan ortalamasının geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubuna göre yüksek olması, kavram yanlışlarına göre hazırlanıp uygulanan çalışma yapraklarıyla dil bilgisi öğretiminde başarıyı artırdığını göstermektedir.

**Tablo 3.2.4: Deney Grubuna Ait Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Değerleri**

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	1	1,50	1,50	-4,163	,000
Pozitif Sıra	22	12,48	274,50		
Eşit	2	-	-		
Toplam	25				

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası **dil bilgisi kavramlarını öğrenmelerinde kavram yanlışlarına göre hazırlanıp uygulanan çalışma yapraklarının** etkisinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon testi sonuçları tablo 3.2.4'te verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir (z=-4,163; p<.01). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test lehine olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara göre kavram yanlışlarına göre hazırlanan çalışma yapraklarıyla yapılan dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin dil bilgisi kavramlarını geliştirmede önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

**Tablo 4.2.5: Kontrol Grubuna Ait Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon Testi Değerleri**

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	11	10,77	118,50	-,903	,367
Pozitif Sıra	13	13,96	181,50		
Eşit	1				
<b>Toplam</b>	25				

Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası dil bilgisi kavramlarını öğrenmelerinde **geleneksel yöntemin** etkisinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Wilcoxon testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ( $z=-,903$ ;  $p>.05$ ).

Bu sonuç, **geleneksel yöntemle işlenen dil bilgisi derslerinin** öğrencilerin başarısını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırmadığını göstermektedir.

### 3.3. Cinsiyet Faktörünün Etkisiyle İlgili Bulgular

**Tablo 3.3.1:Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri**

Cinsiyet	N	X	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Erkek	17	31,29	20,82	354,00	-1,637	201	,102
Kız	33	38,06	27,91	921,00			
<b>Toplam</b>	50						

Tablo 3.3.1'e göre çalışma grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalamasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur: Kız öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalaması 27,91; erkek öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalaması 20,82'dir ( $U=201$ ;  $p>.05$ ).

**Tablo 3.3.2: Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri**

Cinsiyet	N	X	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Erkek	17	43,52	22,06	375,00	-1,206	222	,228
Kız	33	49,70	27,27	900,00			
<b>Toplam</b>	50						

Tablo 3.3.2'ye göre çalışma grubundaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalamasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur: Kız öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalaması 27,27; erkek öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalaması 22,06'dır (U=222; p> .05).

Yukarıdaki bulgulara dayanarak cinsiyetin **dil bilgisini öğrenme başarısı** üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

#### 3.4. Yaş Faktörünün Etkisiyle İlgili Bulgular

**Tablo 3.4.1: Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri**

Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
12	2	27,75	3	3,414	,332	—
13	39	24,92				
14	7	32,07				
15	2	11,50				
<b>Toplam</b>	50					

Tablo 3.4.1'e göre çalışma grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalamasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur [ $\chi^2(3) = 3,414$ ; p> .05].

**Tablo 3.4.2: Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Son Test Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri**

Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
12	2	38,25	3	6,520	,089	—
13	39	24,62				
14	7	32,14				
15	2	6,75				
<b>Toplam</b>	50					

Tablo 3.5.2'ye göre çalışma grubundaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalamasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur [ $\chi^2(3) = 6,520$ ; p> .05].

Ön test ve son test puanlarının sıra ortalamasının öğrencilerin yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık taşımaması, yaşın dil bilgisini öğrenme başarısı üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

### 3.5. Ailenin Aylık Geliri Faktörünün Etkisiyle İlgili Bulgular

**Tablo 3.5.1: Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Puanlarının Ailenin Aylık Gelirine Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri**

Ailenin aylık geliri	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
500 TL ve daha düşük	22	23,84	3	,524	,914	—
501-1000 TL	23	26,89				
1001-2000 TL	4	26,63				
2001-3000 TL	1	25,50				
<b>Toplam</b>	50					

Tablo 3.5.1'e göre çalışma grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalamasında ailenin aylık geliri değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur [ $\chi^2$  (3) =,524; p> .05].

**Tablo 3.5.2: Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Son Test Puanlarının Ailenin Aylık Gelirine Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri**

Ailenin aylık geliri	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
500 TL ve daha düşük	22	28,05	3	1,902	,593	—
501-1000 TL	23	23,91				
1001-2000 TL	4	19,13				
2001-3000 TL	1	31,50				
<b>Toplam</b>	50					

Tablo 3.5.2'ye göre çalışma grubundaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalamasında ailenin aylık geliri değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur [ $\chi^2$  (3) =1,902; p> .05].

Uygulama sonuçları, ailenin aylık gelirinin **dil bilgisini öğrenme başarısı** üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi olmadığı sonucunu ortaya çıkarmıştır.

### 3.6. Anne Eğitim Durumu Faktörünün Etkisiyle İlgili Bulgular

**Tablo 3.6.1: Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri**

Anne Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Lise mezunu	2	14,75	3	1,255	,740	—
Ortaokul mezunu	10	24,65				
İlkokul mezunu	22	26,11				
Okuma-yazma bilmiyor	16	26,53				
<b>Toplam</b>	50					

Tablo 3.6.1'e göre çalışma grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalamasında annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur [ $\chi^2$  (3) =1,255; p> .05].

**Tablo 3.6.2: Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Son Test Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri**

Anne Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Lise mezunu	2	30,25	3	,309	,958	—
Ortaokul mezunu	10	25,10				
İlkokul mezunu	22	25,93				
Okuma-yazma bilmiyor	16	24,56				
<b>Toplam</b>	50					

Tablo 3.6.2'ye göre çalışma grubundaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalamasında annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur [ $\chi^2$  (3) =,309; p> .05].

Uygulama sonuçları, annenin eğitim durumunun dil bilgisini öğrenme başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi olmadığı sonucunu ortaya çıkarmıştır.

### 3.7. Baba Eğitim Durumu Faktörünün Etkisiyle İlgili Bulgular

**Tablo 3.7.1: Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri**

Baba Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Üniversite mezunu	1	4,00	3	8,456	,037	—
Lise mezunu	9	34,50				
Ortaokul mezunu	17	19,91				
İlkokul mezunu	23	27,04				
<b>Toplam</b>	50					

Tablo 3.7.1'e göre çalışma grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalamasında babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark vardır [ $\chi^2$  (3) =8,456;  $p < .05$ ]. Bu farkı ortaya koyabilmek için Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 3.7.2. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Mann-Whitney U testi puanları tablosu**

	Baba Eğitim Durumu	N	z	P
<b>ÖN-TEST PUANI</b>	Üniversite mezunu	1	-1,581	,114
	Lise mezunu	9		
	Üniversite mezunu	1	-1,461	,144
	Ortaokul mezunu	17		
	Üniversite mezunu	1	-1,382	,167
	İlkokul mezunu	23		
	Lise mezunu	9	-2,693	<b>,007 p&lt;.01</b>
	Ortaokul mezunu	17		
	Lise mezunu	9	-1,138	,255
	İlkokul mezunu	23		
	Ortaokul mezunu	17	-1,460	,144
	İlkokul mezunu	23		

Anlamlı farkın kaynağını bulmak üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre (Tablo 3.7.2.), ön-test puanları ortalamaları açısından babası lise mezunu olan öğrenciler ile babası ortaokul mezunu olan öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık babası lise mezunu olanların lehinedir. Söz konusu bulgu, baba eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin ön bilgilerinin arttığı sonucunu doğrulamaktadır.

**Tablo 3.7.3: Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Son Test Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri**

Baba Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p	Anlamli Fark
Üniversite mezunu	1	11,50	3	2,119	,548	—
Lise mezunu	9	26,67				
Ortaokul mezunu	17	28,41				
İlkokul mezunu	23	23,50				
<b>Toplam</b>	50					

Tablo 3.7.3'e göre çalışma grubundaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalamasında babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur [ $\chi^2$  (3) =2,119; p> .05].

Uygulama sonuçları, babanın eğitim durumunun **öğrencilerin dil bilgisini öğrenme başarısı** üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi olmadığı sonucunu ortaya çıkarmıştır.

### 3.8. Çalışma Odası Faktörünün Etkisiyle İlgili Bulgular

**Tablo 3.8.1: Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Puanlarının Çalışma Odasının Varlığına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri**

Çalışma Odası	N	X	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Var	27	34,22	23,89	645,00	-,851	267	,394
Yok	23	37,56	27,39	630,00			
<b>Toplam</b>	50						

Tablo 3.8.1'e göre çalışma grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalamasında çalışma odası değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur: Çalışma odası olan öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalaması 23,89; çalışma odası olmayan öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalaması 27,39'dur (U=267; p> .05).



**Tablo 3.8.2: Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Son Test Puanlarının Çalışma Odasının Varlığına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri**

Çalışma Odası	N	X	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Var	27	46,81	23,98	647,50	-,803	269,5	,422
Yok	23	48,52	27,28	627,50			
<b>Toplam</b>	50						

Tablo 3.8.2'ye göre çalışma grubundaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalamasında çalışma odası değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur: Çalışma odası olan öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalaması 23,98; çalışma odası olmayan öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalaması 27,28'dir (U=269,500; p> .05).

Yukarıdaki bulgular çalışma odasının varlığının, öğrencilerin dil bilgisini öğrenme başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermekle birlikte, çalışma odası olan öğrencilerin son test ortalamasının olmayanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

### 3.9. Özel Dershane Faktörünün Etkisiyle İlgili Bulgular

**Tablo 3.9.1: Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Puanlarının Özel Dershane Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri**

Özel Dershane	N	X	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Gidiyorum	7	36,57	27,14	190,00	-,323	139	,746
Gitmiyorum	43	35,62	25,23	1085,00			
<b>Toplam</b>	50						

Tablo 3.9.1'e göre çalışma grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalamasında özel dershane değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur: Özel dershaneye giden öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalaması 27,14; gitmeyen öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalaması 25,23'tür (U=139; p> .05).

**Tablo 3.9.2: Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Son Test Puanlarının Özel Dershane Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri**

Özel Dershane	N	X	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Gidiyorum	7	50,85	27,50	192,50	-,394	136,5	,694
Gitmiyorum	43	47,07	25,17	1082,50			
<b>Toplam</b>	50						

Tablo 3.9.2'ye göre çalışma grubundaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalamasında özel dershane değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur: Özel dershaneye giden öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalaması 27,50; gitmeyen öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalaması 25,17'dir (U=136,500;  $p > .05$ ). Özel dershane faktörü, **dil bilgisini öğrenme başarısı** üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkili değildir.

### 3.10. Türkçe Dersini Sevip Sevmeme Faktörünün Etkisiyle İlgili Bulgular

**Tablo 3.10.1: Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Puanlarının Türkçe Dersini Sevip Sevmemeye Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri**

Türkçe Dersini Sevme Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
Her zaman	30	26,32	3	,822	,844	—
Çoğu zaman	18	24,81				
Kısmen	1	25,50				
Çok az	1	13,50				
<b>Toplam</b>	50					

Tablo 3.10.1'e göre çalışma grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalamasında Türkçe dersini sevip sevmeme değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur [ $\chi^2 (3) = ,822$ ;  $p > .05$ ].

**Tablo 3.10.2: Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Son Test Puanlarının Türkçe Dersini Sevip Sevmemeye Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri**

<b>Türkçe Dersini Sevme Durumu</b>	<b>N</b>	<b>Sıra Ortalaması</b>	<b>sd</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı Fark</b>
<b>Her zaman</b>	30	25,40	3	1,473	,689	—
<b>Çoğu zaman</b>	18	25,86				
<b>Kısmen</b>	1	36,00				
<b>Çok az</b>	1	11,50				
<b>Toplam</b>	50					

Tablo 3.10.2'ye göre çalışma grubundaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalamasında Türkçe dersini sevip sevmeme değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur [ $\chi^2(3) = 1,473$ ;  $p > .05$ ].

Uygulama sonuçları, Türkçe dersini sevip sevmeme durumunun **öğrencilerin dil bilgisini öğrenme başarısı** üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi olmadığı sonucunu ortaya çıkarmıştır.

### 3.3 Açık Uçlu Sorulardan Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde, kontrol grubu öğrencilerinin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar, grubun kendi içerisindeki ön teste ve son teste verdikleri cevaplar temel alınarak değerlendirilmiştir. Açık uçlu sorular değerlendirilirken içerik analizi yapılmıştır. Ayrıca her soru için ayrı kod listesi oluşturulmuştur. Öğrencilerin vermiş olukları cevaplar bu doğrultuda incelenmiş; frekans (sıklık) ve yüzde oranları verilmiştir. Bazı sorularda öğrenci cevaplarından alıntılar yapılmıştır.

**Soru 1:** “Bir manzara resmi ancak böyle yapılabilir.” cümlesinde altı çizili sözcük için söylenenlerden sizce hangisi doğrudur? Nedenini açıklayınız.

Alican

“ancak” sözcüğü bağlaçtır. Çünkü kelimenin tek başına anlamı yoktur; fakat eş görevli kelime öbeklerini birbirine bağlamaktadır.

Ayşegül

“ancak” sözcüğü edattır. Çünkü kelimenin tek başına anlamı yoktur; fakat cümledeki diğer kelimelerle bir araya getirilerek aralarında anlam ilişkileri kurulmuştur.

Birinci soruda, öğrencilerden kelime grupları arasında yer alan “edat” ve “bağlaç“, cümlelerin anlam bütünlüğü içerisinde belirleyerek, birbirinden ayırmaları; aynı zamanda da ayırma konusundaki tercih sebeplerini belirlemeleri istenmiştir. Soruda “Alican” bir kavram yanılgısına düşmüş ve “edat” kelime türüne “bağlaç” demiş ve bu kelime türünün özelliklerini belirtmiştir. “Ayşegül” ise, kelime türünü de özelliğini de doğru belirtmiştir. Öğrencilerden doğru kişiyi belirleyerek edatların tür özelliklerini sıralamaları beklenmektedir.

### **Deney Grubundaki Öğrencilerin Cevaplarıyla İlgili Bulgular**

Yirmi beş öğrenciden oluşan deney grubunun ön uygulamada %40'ı (10 kişi) “ancak” sözcüğünü bağlaç olarak belirten Alican'ın cevabını doğru olarak belirtmiştir. Öğrencilerin %8'i (2 kişi) soruyu boş bırakmıştır. Deney grubunun %40'ı (10 kişi), “ancak” sözcüğünü edat olarak belirten Ayşegül'ün cevabını doğru olarak belirtmiş; ancak bunların bir kısmı sebebini belirtmemiş, bir kısmı da bilimsel olarak doğru kabul edilebilecek bir neden belirtmemiştir. Öğrencilerden %12'si (3 kişi) ise hem doğru cevabı göstermiş, hem de sebebini bilimsel olarak doğru kabul edilebilecek şekilde sunmuştur. Görüldüğü gibi öğrencilerin büyük bir çoğunluğu edat ve bağlaç konusunda kavram yanılgısı yaşamaktadır.

Deney grubunun son testinde, “ancak” sözcüğüne bağlaç cevabı verenlerin oranı %20'ye (5 kişi) düşmüştür. Sözcüğü edat olarak belirtip gerekçesini açıklamayan ya da yanlış açıklayanların oranı %40 (10 kişi), edat olduğunu bilimsel gerekçeyle birlikte belirten öğrencilerin oranı ise %40'tır (10 kişi).

### **Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cevaplarıyla İlgili Bulgular**

Ön uygulamada yirmi beş kişiden oluşan kontrol grubunun %40'ı (10 kişi) “ancak” sözcüğünün türünü bağlaç olarak belirtmiş; %8'i (2 kişi) soruyu boş bırakmıştır. Öğrencilerden %36'sı (9 kişi) sözcüğün türünü edat olarak belirtmiş; ancak bir kısmı sebebini söylememiş, bir kısmı da bilimsel olarak doğru sayılabilecek şekilde bir sebep sunmamıştır. Öğrencilerin %16'sı (4 kişi) ise hem sözcüğün türünü doğru belirtmiş, hem de bilimsel olarak doğru kabul edilebilecek bir şekilde sebep sunmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun da edat ve bağlaç konusunda kavram yanılgılarına sahip olduğu görülmektedir.

Kontrol grubunun son testinde “ancak” sözcüğünü bağlaç olarak nitelendirenlerin oranı, %24'e (6 kişi) düşmüştür. Edat olarak belirtip gerekçesini açıklamayan ya da yanlış açıklayanların oranı %56 (14 kişi), edat olduğunu bilimsel gerekçeyle birlikte belirten öğrencilerin oranı ise %20'dir (5 kişi). Kontrol grubunun son uygulamasında doğru cevap verenlerin oranı (% 20), ön uygulamaya (%16) göre artmıştır. Ancak bu artış, deney grubundaki artışa göre düşük bir orandır.

Geleneksel yöntemle işlenen dil bilgisi derslerinde öğrencilerde oluşan kavram yanlışlarının, kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik olarak hazırlanan çalışma yapılarıyla işlenen dil bilgisi derslerine göre daha fazla olduğu gözlenmiştir. Sözcük türleri arasında oluşan kavram yanlışlarını gidermede, kavram yanlışlarını gidermeye yönelik hazırlanan çalışma yapılarının daha etkili olduğu görülmüştür.

**Soru 2:** *İşin püf noktasını henüz öğrenmemişsin.*

Yukarıdaki cümlede altı çizili sözcük hangi kelime türüne aittir? Neden?

İkinci soruda, öğrencilerden “henüz” sözcüğünün hangi kelime türüne ait olduğunun ve belirtilen kelimenin tür özelliklerinin neler olduğunun açıklanması istenmiştir. Burada altı çizili sözcüğün bir fiili nitelediği ve fiili nitelemesi sebebiyle de türünün “zarf” olduğunun belirtilmesi beklenmektedir.

### **Deney Grubundaki Öğrencilerin Cevaplarıyla İlgili Bulgular**

Yirmi beş kişinin yer aldığı deney grubunun %40’ı (10 kişi) ön uygulamada bu soruyu cevapsız bırakmıştır. “henüz” sözcüğüne öğrencilerin %8’i (2 kişi) sıfat, %12’si (3 kişi) bağlaç, %28’i (7 kişi) edat, %12’si (3 kişi) zamir demiştir. Deney grubunda ön uygulamada sözcüğün türüne doğru cevap veren çıkmamıştır. Bu durum, grup içinde sözcüğün türünün bilinmediğini göstermekte ve diğer sözcükler arasında ise yanlışlar taşıdıklarını belirtmektedir.

Deney grubunun son uygulamasında sözcüğün türü konusunda bir fikri olmayan öğrenci oranı %16’dır (4 kişi). Sözcüğe öğrencilerin %20’si (5 kişi) bağlaç, %36’sı (9 kişi) edat, %4’ü (1 kişi) sıfat, %24’ü (6 kişi) ise zarf demiştir.

Son test sonuçlarına bakıldığında, ön teste oranla öğrencilerin zarf türünü tanıma becerisi gelişmiştir.

### **Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cevaplarıyla İlgili Bulgular**

Yirmi beş kişinin yer aldığı kontrol grubunun %32’si (8 kişi) ön uygulamada bu soruyu cevapsız bırakmıştır. “henüz” sözcüğüne öğrencilerin %8’i (2 kişi) sıfat, %16’sı (4 kişi) bağlaç, %28’i (7 kişi) edat, %8’i (2 kişi) zamir, %8’i (2 kişi) zarf demiştir. Kontrol grubunda ön uygulamada sözcüğün türüne doğru cevap veren iki kişi

olmuştur. Bu durum, deney grubuna göre ön uygulamada zarf türünün kontrol grubu tarafından bilindiğini göstermektedir.

Kontrol grubunun son uygulamasında sözcüğün türü konusunda bir fikri olmayan öğrenci oranı %24'tür (6 kişi). Sözcüğe öğrencilerin %28'i (7 kişi) bağlaç, %12'si (3 kişi) edat, %12'si (3 kişi) sıfat, %8'i (2 kişi) zamir, %16'sı (4 kişi) ise zarf demiştir.

Son test sonuçlarına bakıldığında, ön teste oranla öğrencilerin zarf türünü tanıma becerisi gelişmiştir, ancak deney grubuna göre gelişim oranı düşüktür.

Deney grubu kelime türünü doğru belirlemede daha yüksek bir orana sahipken, aynı zamanda sebep belirlemede de daha başarılı olmuştur. Geleneksel yöntemle işlenen dil bilgisi derslerinde öğrencilerde oluşan kavram yanlışlarının, kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik olarak hazırlanan çalışma yapılarıyla işlenen dil bilgisi derslerine göre daha fazla olduğu gözlenmiştir. Sözcük türleri arasında oluşan kavram yanlışlarını gidermede, kavram yanlışlarını gidermeye yönelik hazırlanan çalışma yapılarının daha etkili olduğu görülmüştür.

**Soru 3:** Aşağıdaki cümlelerde yer alan fiilleri bularak altını çizin ve fiilin yapısına göre türünü yazınız.

Kısa bir şiir bulup ezberleyebilirsiniz.

Kapı açılınca karşımda birden onu gördüm.

Kardeşini bir anne edasıyla kucağında uyuttu.

Sınavdan aldığı notu duyunca gözlerinin içi güldü.

Zafere ulaşmak için biraz daha sabretmeli.

İhtiyacım olduğunu bildirdiğim an geliverdi.

Başıma gelenleri duyunca donakaldı.

Yolda taşa takılınca düşeyazdım.

Üçüncü soruda, öğrencilerden verilen cümlelerde öncelikle yer alan fiilleri bulmaları ve bu fiillerin türlerini belirtmeleri istenmiştir. Cümlelerde yer alan fiillerin “basit”, “birleşik” veya “türemiş” olduklarının yazılması beklenmektedir.

### **Deney Grubundaki Öğrencilerin Cevaplarıyla İlgili Bulgular**

Ön uygulamada yirmi beş kişinin yer aldığı deney grubunun %36'sı (9 kişi) üçüncü soruyu tamamen cevapsız bırakmıştır. Öğrencilerin %16'sı (4 kişi) “gördüm” basit fiilini, %28'i (7 kişi) “uyuttu” türemiş fiilini, %8'i (2 kişi) “sabretmeli” yardımcı fiillerle oluşmuş birleşik fiilini, %24'ü (6 kişi) “geliverdi” tezlilik birleşik fiilini, %20'si (5 kişi) “donakaldı” sürerlik birleşik fiilini, %24'ü (6 kişi) “düşeyazdım” yaklaşma birleşik fiilini cümle düzeyinde belirlemiştir.

Ön uygulamada fiillerle ilgili belirlenen kavram yanılgıları ise şunlardır:

Öğrencilerin %4'ü (1 kişi) fiil türü yerine fiillerin çekimsiz halini belirlemiştir.

%8'i (2 kişi) fiil türü yerine fiillerin kiplerinin belirlemiştir.

%16'sı (4 kişi) ise, türemiş fiillerle birleşik fiillerin tamamını birbirini yerine yazmıştır.

Deney grubunun son uygulamasında öğrencilerin %24'ü (6 kişi) üçüncü soruyu tamamen cevapsız bırakmıştır. Öğrencilerin %20'si (5 kişi) “ezberleyebilirsiniz” yeterlilik birleşik fiilini, %44'ü (11 kişi) “gördüm” basit fiilini, %36'sı (9 kişi) “uyuttu” türemiş fiilini, %4'ü (1 kişi) “gözlerinin içi güldü” anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiilini, %36'sı (9 kişi) “sabretmeli” yardımcı fiillerle oluşmuş birleşik fiilini, %52'si (13 kişi) “geliverdi” tezlilik birleşik fiilini, %44'ü (11 kişi) “donakaldı” sürerlik birleşik fiilini, %52'si (13 kişi) “düşeyazdım” yaklaşma birleşik fiilini cümle düzeyinde belirlemiştir.

Son uygulamada öğrencilerin fiil türlerinin doğru belirleme oranlarında artış yaşanmıştır.

### **Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cevaplarıyla İlgili Bulgular**

Ön uygulamada yirmi beş kişinin yer aldığı kontrol grubunun %52'si (13 kişi) üçüncü soruyu tamamen cevapsız bırakmıştır. Öğrencilerin %4'ü (1 kişi) “ezberleyebilirsiniz” yeterlilik birleşik fiilini, %8'i (2 kişi) “gördüm” basit fiilini, %12'si (3 kişi) “uyuttu” türemiş fiilini, %8'i (2 kişi) “ gözlerinin içi güldü” anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiilini, %12'si (3 kişi) “geliverdi” tezlilik birleşik fiilini, %12'si (3 kişi)



“donakaldı” sürerlik birleşik fiilini, %12’si (3 kişi) “düşeyazdım” yaklaşma birleşik fiilini cümle düzeyinde belirlemiştir.

Ön uygulamada fiillerle ilgili belirlenen kavram yanlışları ise şunlardır:

Öğrencilerin %4’ü (1 kişi) fiil türü yerine fiillerin çekimsiz halini belirlemiştir.

%24’ü (6 kişi) fiil türü yerine fiillerin kiplerinin belirlemiştir.

Kontrol grubunun son uygulamasında öğrencilerin %36’sı (9 kişi) üçüncü soruyu tamamen cevapsız bırakmıştır. Öğrencilerin %4’ü (1 kişi) “ezberleyebilirsiniz” yeterlilik birleşik fiilini, %12’si (3 kişi) “gördüm” basit fiilini, %12’si (3 kişi) “uyuttu” türemiş fiilini, %4’ü (1 kişi) “gözlerinin içi güldü” anlamca kaynaşmış ve deyimleşmiş birleşik fiilini, %4’ü (1 kişi) “sabretmeli” yardımcı fiillerle oluşmuş birleşik fiilini, %16’sı (4 kişi) “geliverdi” tezlik birleşik fiilini, %16’sı (4 kişi) “donakaldı” sürerlik birleşik fiilini, %16’sı (4 kişi) “düşeyazdım” yaklaşma birleşik fiilini cümle düzeyinde belirlemiştir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin son test sonunda da kavram yanlışlarının devam ettiği görülmüştür. Bunlar:

- Öğrencilerin %8’i (2 kişi) fiillerin mastar halini yazmıştır.
- Öğrencilerin %28’i (7 kişi) fiil kiplerini yazmıştır.
- Öğrencilerin %8’i (2 kişi) yapısına göre fiiller yerine, anlamına göre fiilleri (iş, oluş, durum) yazmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin, fiillerle ilgili başarısı son uygulamada kontrol grubuna göre artmıştır. Geleneksel yöntemle işlenen dil bilgisi derslerinde öğrencilerde oluşan kavram yanlışlarının, kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik olarak hazırlanan çalışma yapılarıyla işlenen dil bilgisi derslerine göre daha fazla olduğu gözlenmiştir. Fiil türleri arasında oluşan kavram yanlışlarını gidermede, çalışma yapılarının daha etkili olduğu görülmüştür.

**Soru 4:** “Eski ramazan akşamlarında özel eğlenceler düzenlenirdi.” cümlesinde altı çizili sözcüğün türü için aşağıdaki yargılardan hangisi doğrudur? Neden?

A: “özel” sözcüğü sıfattır; çünkü “eğlence” ismini nitelenmektedir.

B: “özel” sözcüğü zarftır; çünkü “eğlenmek” fiili nitelenmektedir.

Dördüncü soruda, öğrencilerden “zarf” ve “sıfat”ı birbirinden ayırması istenmiştir. “eğlence” sözcüğünün isim olduğunu anlayarak, doğru seçeneği göstermeleri, bir ismi niteleyen sözcüğün türünün “sıfat” olduğunu belirtmeleri beklenmektedir. Bu sorunun amacı, edinilmesi gereken kazanımı ölçmenin yanında “sıfat” ve “zarf” arasında oluşan kavram yanılgılarını anlayabilmektir.

### **Deney Grubundaki Öğrencilerin Cevaplarıyla İlgili Bulgular**

Yirmi beş öğrenciden oluşan deney grubunun ön uygulamada %40’ı (10 kişi) “özel” sözcüğünü zarf olarak belirten cevaba doğru demiştir. Öğrencilerin %8’i (2 kişi) soruyu boş bırakmıştır. Deney grubunun %44’ü (11 kişi), “özel” sözcüğünü sıfat olarak belirten cevabı doğru olarak göstermiş; ancak bunların bir kısmı sebebini belirtmemiş, bir kısmı da bilimsel olarak doğru kabul edilebilecek bir neden belirtmemiştir. Öğrencilerden %8’i (2 kişi) ise hem doğru cevabı göstermiş, hem de sebebini bilimsel olarak doğru kabul edilebilecek şekilde sunmuştur. Görüldüğü gibi öğrencilerin büyük bir çoğunluğu zarf ve sıfat konusunda kavram yanılgısı yaşamaktadır.

Deney grubunun son testinde, “özel” sözcüğüne zarf cevabı verenlerin oranı %20’ye (5 kişi) düşmüştür. Sözcüğü sıfat olarak belirtip gerekçesini açıklamayan ya da yanlış açıklayanların oranı %36 (9 kişi), sıfat olduğunu bilimsel gerekçesiyle birlikte belirten öğrencilerin oranı ise %44’tür (11 kişi).

Son testte doğru cevap verme oranında büyük artış olmuştur.

### **Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cevaplarıyla İlgili Bulgular**

Yirmi beş öğrenciden oluşan kontrol grubunun ön uygulamada %56’sı (14 kişi) “özel” sözcüğünü zarf olarak belirten cevaba doğru demiştir. Öğrencilerin %8’i (2 kişi) soruyu boş bırakmıştır. Kontrol grubunun %24’ü (6 kişi), “özel” sözcüğünü sıfat olarak belirten cevabı doğru olarak göstermiş; ancak bunların bir kısmı sebebini

belirtmemiş, bir kısmı da bilimsel olarak doğru kabul edilebilecek bir neden belirtmemiştir. Öğrencilerden %12'si (3 kişi) ise hem doğru cevabı göstermiş, hem de sebebini bilimsel olarak doğru kabul edilebilecek şekilde sunmuştur. Görüldüğü gibi öğrencilerin büyük bir çoğunluğu zarf ve sıfat konusunda kavram yanlışlığı yaşamaktadır.

Kontrol grubunun son testinde, “özel” sözcüğüne zarf cevabı verenlerin oranı %28'e (7 kişi) düşmüştür. Öğrencilerin %4'ü (1 kişi) soruyu cevapsız bırakmıştır. Sözcüğü sıfat olarak belirtip gerekçesini açıklamayan ya da yanlış açıklayanların oranı %48 (12 kişi), sıfat olduğunu bilimsel gerekçesiyle birlikte belirten öğrencilerin oranı ise %20'tür (5 kişi).

Deney grubundaki doğru bilme yüzdesinin kontrol grubuna göre fazla olması; deney grubunun bu alanda daha az kavram yanlışlığına sahip olduğunu göstermektedir. Bu sebeple geleneksel yöntemle işlenen dil bilgisi derslerinde öğrencilerde oluşan kavram yanlışlıklarının, kavram yanlışlıklarının giderilmesine yönelik olarak hazırlanan çalışma yapılarıyla işlenen dil bilgisi derslerine göre daha fazla olduğu gözlemlenmiştir.

**Soru 5:** Aşağıdaki altı çizili sözcüklerin hangi kelime türüne ait olduğunu belirleyiniz.

Pekala, bu sefer de senin dediğin olsun.

Taşıma su ile değirmen dönmez.

Çok düşündüm; fakat bir sonuca varamadım.

Beşinci soruda, öğrencilerden cümle içinde görev ve anlam kazanan altı çizili olan kelimelerin türünü doğru bir şekilde yazmaları istenmiştir. Burada amaç kazanımın ölçülmesinin yanı sıra, öğrencilerde mevcut olan “ünlem”, “edat” ve “bağlaç” arasında oluşmuş kavram yanlışlıklarını belirlemektir.

### **Deney Grubundaki Öğrencilerin Cevaplarıyla İlgili Bulgular**

Yirmi beş öğrenciden oluşan deney grubunun ön uygulamada %20'si (5 kişi) bu soruyu cevapsız bırakmıştır. Öğrencilerin %20'si (5 kişi) “pekala” ünlemine “sıfat”, %20'si (5 kişi) “zarf”, %24'ü (6 kişi) “edat”, %8'i (2 kişi) “zamir”, %8'i (8 kişi) “isim” demiştir. “ile” edatına %44'ü (11 kişi) “bağlaç”, %12'si (3 kişi) “sıfat”, % 4'ü

(1 kişi) “fiil”, %8’i (2 kişi) “zamir”, %4’ü (1 kişi) “zarf”, %8’i (2 kişi) “edat” demmiştir. “fakat” bağlacına öğrencilerin %20’si (5 kişi) “isim”, %12’si (3 kişi) “zamir”, %16’sı (4 kişi) “bağlaç”, %12’si (3 kişi) “sıfat”, %20’si (5 kişi) “edat” demmiştir.

Son uygulamada öğrencilerin %12’si (3 kişi) bu soruyu cevapsız bırakmıştır. “pekala” ünlemine deney grubundaki öğrencilerin %44’ü (11 kişi) “ünlem”, %8’i (2 kişi) “zarf”, %24’ü (6 kişi) “edat”, %8’i (2 kişi) “sıfat”, %4’ü (1 kişi) “fiil” demmiştir. “ile” edatına, öğrencilerin %64’ü (16 kişi) “edat”, %16’sı (4 kişi) “bağlaç”, %8’i (2 kişi) “fiil” demmiştir. “fakat” bağlacına, öğrencilerin %64’ü (16 kişi) “bağlaç”, %4’ü (1 kişi) “zarf”, %8’i (2 kişi) “sıfat”, %12’si (3 kişi) “edat” demmiştir.

Uygulamalar karşılaştırıldığında, son uygulamadaki artış göze çarpmaktadır. Üstelik ön uygulamada “pekala” sözcüğünün doğru türünü bulan öğrenci olmazken, son uygulamada öğrencilerin %44’ü doğru cevabı verebilmiştir.

### **Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cevaplarıyla İlgili Bulgular**

Yirmi beş öğrenciden oluşan kontrol grubunun ön uygulamada %12’si (3 kişi) bu soruyu cevapsız bırakmıştır. Öğrencilerin %12’si (3 kişi) “pekala” ünlemine “zamir”, %4’ü (1 kişi) “zarf”, %24’ü (6 kişi) “edat”, %8’i (8 kişi) “isim”, %16’sı (4 kişi) “sıfat”, %8’i (2 kişi) “fiil”, %16’sı (4 kişi) “bağlaç” demmiştir. “ile” edatına öğrencilerin %40’ı (10 kişi) “bağlaç”, %16’sı (4 kişi) “sıfat”, %4’ü (1 kişi) “fiil”, %12’si (3 kişi) “zamir”, %16’sı (4 kişi) “edat” demmiştir. “fakat” bağlacına öğrencilerin %4’ü (1 kişi) “isim”, %16’sı (4 kişi) “zamir”, %24’ü (6 kişi) “bağlaç”, %16’sı (4 kişi) “sıfat”, %24’ü (6 kişi) “edat”, %4’ü ise (1 kişi) “fiil” demmiştir.

Son uygulamada öğrencilerin %20’si (5 kişi) bu soruyu cevapsız bırakmıştır. “pekala” ünlemine kontrol grubundaki öğrencilerin %4’ü (1 kişi) “zarf”, %40’ı (10 kişi) “edat”, %8’i (2 kişi) “sıfat”, %20’si (5 kişi) “zamir” demmiştir. “ile” edatına, öğrencilerin %52’si (13 kişi) “bağlaç”, %16’sı (4 kişi) “edat”, %8’i (2 kişi) “sıfat”, %4’ü (1 kişi) “zamir” demmiştir. “fakat” bağlacına, öğrencilerin %48’i (12 kişi) “bağlaç”, %4’ü (1 kişi) “zarf”, %4’ü (1 kişi) “sıfat”, %20’si (5 kişi) “edat”, %4’ü (1 kişi) ise “zamir” demmiştir.

Her iki uygulamada da kontrol grubunda “pekala” sözcüğünün türünü doğru belirleyen öğrenci, çıkmamıştır.

Sonuçlar, deney grubunun kelimeleri tanıma durumlarının kontrol grubuna göre son testte artış gösterdiğini belirtmiştir. Bu da geleneksel yöntemle yapılan dil bilgisi derslerinin kavram yanlışlarını gidermede etkili olmadığını göstermektedir.

**Soru 6:** Sevdiğiniz bir arkadaşınızı sıfat ve isim kullanarak kısaca anlatınız. Metninizde geçen sıfatların ve isimlerin altını çiziniz; sıfatların türünü yazınız.

Altıncı soruda, öğrenciler tarafından “sıfat” ve “isim” türlerine dair kazanımın kazanılıp kazanılmadığı ölçülmekte ve bu alanda kavram yanlışlığına sahip olup olmadıkları belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu soruda kelime türlerini, cümle bazında nasıl kullandıkları dikkate alınmış ve kullanılan sıfatların türü de belirlenmiştir.

### **Deney Grubundaki Öğrencilerin Cevaplarıyla İlgili Bulgular**

Ön uygulamada yirmi beş kişiden oluşan deney grubunun %12’si (3 kişi) soruyu cevaplamamıştır. Öğrencilerin %28’i (7 kişi) yazdıkları metinde bir cümle, %32’si (8 kişi) üç cümle, %12’si (3 kişi) dört cümle, %16’sı (4 kişi) beş cümle, kullanmıştır. Öğrencilerin %64’ü (16 kişi) yazdıkları metinde geçen ne ismi ne de sıfatı belirtmişlerdir. Öğrencilerin %12’si (3 kişi) metinlerinde geçen isim ve sıfatların altını çizip belirtmiş; ancak sıfatların türünü söylememiştir. Öğrencilerin %4’ü (1 kişi) metninde geçen iki sıfatın altını çizip göstermiştir. Belirtmeleri gereken sıfat türüne ait ise hiçbir öğrencide bilgi bulunmamaktadır.

Ön uygulamada, öğrencilerin %8’i (2 kişi) isim ve sıfat yerine metinde geçen bağlaçları bulmuş ve onların türünün bağlaç olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin %4’ü ise (1 kişi) isim ve sıfatları ters olarak belirtmiştir (*neşeli çocuk:isim; çalışkan kız:sıfat; hüzünlü insan:isim; gerçek mutluluk:isim*).

Son uygulamada öğrencilerin %8’i (2 kişi) soruyu cevaplamamıştır. Öğrencilerin %28’i (7 kişi) yazdıkları metinde bir cümle, %24’ü (6 kişi) iki cümle, %24’ü (6 kişi) üç cümle, %8’i (2 kişi) dört cümle, %8’i (2 kişi) beş cümle kullanmıştır. Öğrencilerin %20’si (5 kişi) yazdıkları metinde geçen ne ismi ne de sıfatı belirtmişlerdir. Öğrencilerin %16’sı (4 kişi) metinlerinde geçen isim ve sıfatların altını çizip belirtmiş; ancak sıfatların türünü söylememiştir. Öğrencilerin %4’ü (1 kişi) metninde diğerlerine göre farklı olarak bir tane “sayı sıfatı” kullanmıştır. Öğrencilerin %80’i (20 kişi) ise sadece “niteleme sıfatı” kullanmıştır. Ön teste göre belirgin olan farklılık ise,

öğrenciler sıfat tamlamasını iyi bir şekilde anlamış; tamlamalarda yer alan sıfatı belirtir belirtmez ardından gelen ismi de göstermişlerdir. Bu sebeple isim ve sıfat sayısında da artış olmuştur.

### **Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cevaplarıyla İlgili Bulgular**

Yirmi beş kişiden oluşan kontrol grubunun, ön uygulamada, %16'sı (4 kişi) soruyu cevaplamamıştır. Öğrencilerin %20'si (5 kişi) yazdıkları metinde bir cümle, %32'si (8 kişi) iki cümle, %24'ü (6 kişi) üç cümle, %8'i (2 kişi) dört cümle kullanmıştır. Öğrencilerin %56'sı (14 kişi) yazdıkları metinde geçen ne ismi ne de sıfatı belirtmişlerdir. Öğrencilerin %12'si (3 kişi) metinlerinde geçen isim ve sıfatların altını çizip belirtmiş; ancak sıfatların türünü söylememiştir. Öğrencilerin %4'ü (1 kişi) metninde bir ismin altını çizip göstermiş, %4'ü (1 kişi) bir sıfat ve bir ismi gösterirken diğerlerinden farklı olarak sıfat türü belirlemiş ve sıfatının “sayı sıfatı” olduğunu göstermiştir. %8'i (2 kişi) sıfat yerine zamirlerin altını çizmiş ve zamir olduklarını belirtmişlerdir. Belirtmeleri gereken sıfat türüne ait ise hiçbir öğrencide bilgi bulunmamaktadır.

Son uygulamada, kontrol grubunun %4'ü (1 kişi) soruyu cevaplamamıştır. Öğrencilerin %36'sı (9 kişi) yazdıkları metinde bir cümle, %24'ü (6 kişi) iki cümle, %20'si (5 kişi) üç cümle, %8'i (2 kişi) dört cümle, %4'ü (1 kişi) beş cümle, %4'ü (1 kişi) altı cümle kullanmıştır. Öğrencilerin %52'si (13 kişi) yazdıkları metinde geçen ne ismi ne de sıfatı belirtmişlerdir. Öğrencilerin %12'si (3 kişi) metinlerinde geçen isim ve sıfatların altını çizip belirtmiş; ancak sıfatların türünü söylememiştir. Öğrencilerin %12'si (3 kişi) metinlerinde iki ismin altını çizip göstermiş, %8'i (2 kişi) bir ismi, %4'ü (1 kişi) üç ismi, %4'ü (1 kişi) iki sıfatı, %8'i (2 kişi) üç sıfatı belirtmiştir. Belirtmeleri gereken sıfat türüne ait ise hiçbir öğrencide bilgi bulunmamaktadır.

Kontrol grubunda son uygulamada, öğrencilerin %8'i (2 kişi) isim ve sıfat yerine metinde geçen zamirlerin altını çizmiştir. Öğrencilerin %16'sı (4 kişi) de sıfat ve isimleri tam tersi olacak şekilde adlandırmıştır. (*arkadaşım:sıfat; boy:sıfat; güzel bir kız: isim; kestane saç:isim; iyi çocuk:isim*)

Deney grubundaki öğrencilerin son testinde, ön testlerine göre ve kontrol grubuna göre yazdıkları metinde sıfat türlerinde artış gözlenmiştir.

**Soru 7:** Aşağıda altı çizili olarak verilen zarfların türlerini belirleyiniz.

Öfkeyle kalkan, zararla oturur.

Aşağı tükürsen sakal, yukarı tükürsen bıyık.

Geceleyin mehtaba dalardık durgun sularda.

Çok bilen çok yanılır.

Neden böyle düşman görünüyorsunuz, /Yıllar yılı dost bildiğim aynalar?(Tarancı, 2009).

Yedinci soruda, öğrencilerden örnek cümlelerdeki zarfların türlerini bulmaları ve isimlerini yazmaları istenmiştir.

### **Deney Grubundaki Öğrencilerin Cevaplarıyla İlgili Bulgular**

Yirmi beş kişinin yer aldığı deney grubunun %64'ü (16 kişi) ön uygulamada, bu soruyu cevapsız bırakmıştır. Öğrencilerin %36'sı (9 kişi) “öfkeyle” durum zarfını, %28'i (7 kişi) “zararla” durum zarfını, %20'si (5 kişi) “aşağı” yer yön zarfını, %20'si (5 kişi) “yukarı” yer yön zarfını, %12'si (3 kişi) “geceleyin” zaman zarfını, %32'si (8 kişi) “çok” miktar zarfını, %16'sı (4 kişi) “neden” soru zarfını cümle düzeyinde doğru bir şekilde belirlemiştir.

Ön uygulamada, deney grubunda zarflarla ilgili belirlenen kavram yanılgıları ise şunlardır:

Öğrencilerin %8'i (2 kişi) “zararla” zarfının türünü “miktar zarfı”, %8'i (2 kişi) “aşağı” zarfının türünü “miktar zarfı” ve %8'i (2 kişi) “durum zarfı”, %8'i (2 kişi) “yukarı” zarfının türünü “miktar zarfı” ve %8'i (2 kişi) “durum zarfı”, %20'si “geceleyin” zarfının türünü “durum zarfı”, %4'ü (1 kişi) “çok” zarfının türünü “durum zarfı”, %12'si (3 kişi) “neden” zarfının türünü “miktar zarfı” ve %4'ü (1 kişi) “durum zarfı” olarak değerlendirmiştir.

Deney grubunun son uygulamasında öğrencilerin %20'si soruyu cevapsız bırakmıştır. Öğrencilerin %52'si (13 kişi) “öfkeyle” durum zarfını, %40'ı (10 kişi) “zararla” durum zarfını, %48'i (12 kişi) “aşağı” yer yön zarfını, %48'i (12 kişi) “yukarı” yer yön zarfını, %36'sı (9 kişi) “geceleyin” zaman zarfını, %52'si (13 kişi) “çok” miktar

zarfını, %28'i (7 kişi) “neden” soru zarfını cümle düzeyinde doğru bir şekilde belirlemiştir.

### **Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cevaplarıyla İlgili Bulgular**

Yirmi beş kişinin yer aldığı kontrol grubunun %60'ı (15 kişi) ön uygulamada, bu soruyu cevapsız bırakmıştır. Öğrencilerin %28'i (7 kişi) “öfkeyle” durum zarfını, %28'i (7 kişi) “zararla” durum zarfını, %40'ı (10 kişi) “aşağı” yer yön zarfını, %40'ı (10 kişi) “yukarı” yer yön zarfını, %36'sı (9 kişi) “geceleyin” zaman zarfını, %32'si (8 kişi) “çok” miktar zarfını, %28'i (7 kişi) “neden” soru zarfını cümle düzeyinde doğru bir şekilde belirlemiştir.

Deney ve kontrol gruplarının ön uygulamaları karşılaştırıldığında, kontrol grubunun başarı oranı daha yüksektir.

Ön uygulamada, kontrol grubunda zarflarla ilgili belirlenen kavram yanlışları ise şunlardır:

Öğrencilerin %8'i (2 kişi) “zararla” zarfının türünü “miktar zarfı”, %8'i (2 kişi) “neden” zarfının türünü “durum zarfı” olarak değerlendirmiştir. Deney grubunun kavram yanlışları kontrol grubuna göre daha belirgindir.

Kontrol grubunun son uygulamasında öğrencilerin %28'i (7 kişi) soruyu cevapsız bırakmıştır. Öğrencilerin %36'sı (9 kişi) “öfkeyle” durum zarfını, %36'sı (9 kişi) “zararla” durum zarfını, %60'ı (15 kişi) “aşağı” yer yön zarfını, %60'ı (15 kişi) “yukarı” yer yön zarfını, %56'sı (14 kişi) “geceleyin” zaman zarfını, %40'ı (10 kişi) “çok” miktar zarfını, %28'i (7 kişi) “neden” soru zarfını cümle düzeyinde doğru bir şekilde belirlemiştir.

Deney grubunun zarflarla ilgili başarısı, kontrol grubuna göre daha fazla kavram yanlışlarına sahip olma durumuna ve ön uygulamada başarı düzeylerinin daha düşük olmasına rağmen artış göstermiştir. Bu sonuç, çalışma yapılarıyla yapılan dil bilgisi öğretiminin, geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğunu gösterir.

**Soru 8:** Aşağıdaki şiirde geçen zamirlerin altını çiziniz ve türünü yazınız.

“Bana istediğin şekilde değil,



İstemediğim gibi görünmelisin

Kimsenin bunu göremeyeceği gibi olmalı.

Kimsin diye sormamalıyım.

Ve kendi sevdiğin koku yerine

Benimkini sürmelisin!" (Altan, 2008:153)

Sekizinci soruda, öğrencilerden cümle içinde yer alan ve anlam kazanan zamirleri belirtip zamirlerin türlerini yazmaları istenmiştir.

### **Deney Grubundaki Öğrencilerin Cevaplarıyla İlgili Bulgular**

Yirmi beş kişiden oluşan deney grubunun, ön uygulamada, %52'si (13 kişi) soruyu cevapsız bırakmıştır. Öğrencilerin %4'ü "ben" kişi zamirini doğru belirlemiştir.

Ön uygulamada ortaya çıkan kavram yanılgıları ise şunlardır:

Öğrencilerin %12'si (3 kişi) zamirlerin altını çizmiş ve hepsinin türünü kişi zamiri olarak belirlemiştir.

Öğrencilerin %12'si (3 kişi), zamir yerine herhangi türden seçtiği kelimelerin yapılarını belirlemiştir.

Öğrencilerin %4'ü (1 kişi), zamir yerine zarfları belirlemiştir (Ancak seçtiği sözcüklerin de sadece bir tanesi tür olarak zarftır.).

Öğrencilerin %4'ü (1 kişi), zamir yerine isimleri belirlemiştir.

Öğrencilerin %4'ü (1 kişi), zamir yerine bağlaçları belirlemiştir.

Öğrencilerin %8'i (2 kişi), zamir yerine sıfatları belirlemiştir (Ancak seçilen sözcükler de tür olarak sıfat değildir.)

Öğrencilerin %4'ü (1 kişi), "işaret zamiri"ni doğru belirlemiş; ancak adına belirtme zamiri demiştir.

Son uygulamada deney grubunun %48'i (12 kişi) soruyu cevapsız bırakmıştır. Öğrencilerin %32'si (8 kişi) zamirleri belirlemiş; ancak türlerini göstermemiştir.

Öğrencilerin %20'si (5 kişi) "ben" kişi zamirini, %8'i (2 kişi) "kimse" belgisiz zamirini, %4'ü (1 kişi) "kim" soru zamirini, %12'si (3 kişi) "kendi" dönüşlülük/kişi zamirini, %16'sı (4 kişi) "ben" kişi zamirini, %4'ü (1 kişi) "ki" ilgi zamirini, %4'ü (1 kişi) "bu" işaret zamirini doğru değerlendirmiştir. Ön uygulamada görülen yanılırlara rastlanmamıştır.

### **Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cevaplarıyla İlgili Bulgular**

Yirmi beş kişiden oluşan kontrol grubunun, ön uygulamada, %52'si (13 kişi) soruyu cevapsız bırakmıştır. Öğrencilerin %4'ü "ben" kişi zamirini, %4'ü (1 kişi) "kim" soru zamirini doğru belirlemiştir. Öğrencilerin %8'i de (2 kişi) zamirlerin altını çizmiş; ancak türlerini belirlemiştir.

Ön uygulamada ortaya çıkan kavram yanılırları ise şunlardır:

Öğrencilerin %24'ü (6 kişi), zamir yerine herhangi türden seçtiği kelimelerin altını seçmiş ve sıfat olarak adlandırmıştır.

Öğrencilerin %8'i (2 kişi), zamir yerine zarfları belirlemiştir (Ancak seçtiği sözcüklerin de sadece bir tanesi tür olarak zarftır.).

Son uygulamada kontrol grubunun %56'sı (14 kişi) soruyu cevapsız bırakmıştır. Öğrencilerin %24'ü (6 kişi) zamirleri belirlemiş; ancak türlerini göstermemiştir. Öğrencilerin %4'ü (1 kişi) "ben" kişi zamirini, %4'ü (1 kişi) "kimse" belgisiz zamirini, %4'ü (1 kişi) "kim" soru zamirini, %4'ü (4 kişi) "ben" kişi zamirini, doğru değerlendirmiştir. Ön uygulamadan farklı olarak öğrencilerin %4'ü (1 kişi) "benimki" zamirini "edat" olarak adlandırmıştır. %8'i (2 kişi) ise yine sıfatları belirlemiştir.

Deney grubundaki öğrencilerin zamir türlerini doğru bilme oranlarının daha yüksek olması, çalışma yapılarıyla yapılan dil bilgisi derslerinin etkililiğini ortaya koymuştur.

**Soru 9:** "Hangi kitapları okudun?" cümlesinde geçen altı çizili sözcüğün sıfat mı, zarf mı zamir mi olduğunu belirtiniz. Sebebini açıklayınız.

Dokuzuncu soruda, öğrencilerden örnek olarak verilen cümle içindeki "hangi" soru sözcüğünün türünü belirlemeleri istenmiştir. Bu sorudaki amaç, "soru sıfatı", "soru

zarfı” ve “soru zamiri” kelime türlerine ait kazanımların edinilip edinilmediğinin saptanmasıdır.

### **Deney Grubundaki Öğrencilerin Cevaplarıyla İlgili Bulgular**

Yirmi beş kişiden oluşan deney grubunun, ön uygulamada, %4’ü (1 kişi) soruyu cevaplamamıştır. Öğrencilerin %44’ü (11 kişi) “hangi” soru sıfatının türüne “sıfat” demiştir; ancak bilimsel olarak uygun bir sebep söyleyememiştir. Öğrencilerin %20’si (5 kişi) “zarf”, %16’sı (4 kişi) ise “zamir” demiştir. Öğrencilerin %4’ü (1 kişi) farklı olarak seçenekler arasında sunulmayan bir tür olan “edat” demiştir.

Son uygulamada, deney grubunun %16’sı (4 kişi) “hangi” soru sıfatının türüne “sıfat” demiştir; ancak bilimsel olarak uygun bir sebep söyleyememiştir. Öğrencilerin %20’si (5 kişi) “zarf”, %16’sı (4 kişi) ise “zamir” demiştir. Öğrencilerin %48’i (12 kişi) ise sözcüğün türünü doğru olarak belirlemiş ve bilimsel olarak uygun bir sebep söylemiştir.

### **Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cevaplarıyla İlgili Bulgular**

Yirmi beş kişiden oluşan kontrol grubunun, ön uygulamada, %4’ü (1 kişi) soruyu cevaplamamıştır. Öğrencilerin %28’i (7 kişi) “hangi” soru sıfatının türüne “sıfat” demiştir; ancak bilimsel olarak uygun bir sebep söyleyememiştir. Öğrencilerin %24’ü (6 kişi) “zarf”, %44’ü (11 kişi) ise “zamir” demiştir.

Son uygulamada, kontrol grubunun %4’ü (1 kişi) soruyu cevaplamamıştır. Öğrencilerin %20’si (5 kişi) “hangi” soru sıfatının türüne “sıfat” demiştir; ancak bilimsel olarak uygun bir sebep söyleyememiştir. Öğrencilerin %32’si (8 kişi) “zarf”, %36’sı (9 kişi) ise “zamir” demiştir. Öğrencilerin %8’i (2 kişi) ise sözcüğün türünü doğru olarak belirlemiş ve bilimsel olarak uygun bir sebep söylemiştir.

Deney grubundaki öğrencilerin doğru cevap verme oranı daha yüksektir. Geleneksel yöntemlere göre, çalışma yapılarıyla yapılan dil bilgisi derslerinin daha etkili olduğu gösterilmiştir.

**Soru10:** “güzel” sözcüğünü –kelimeye çeşitli ekler de getirerek- fiil, sıfat, zarf, isim olarak kullanabileceğiniz dört ayrı cümle yazınız.

Onuncu soruda, öğrencilerden belirtilen kelimenin cümle içinde ve istenilen türde kullanılması istenmiştir. Bu sorudaki amaç, kelime türlerine dair kazanımın edinilip edinilmediğinin anlaşılmasıdır.

### **Deney Grubundaki Öğrencilerin Cevaplarıyla İlgili Bulgular**

Yirmi beş kişiden oluşan deney grubunun, ön uygulamada, %36'sı (9 kişi) soruyu cevaplamamıştır. Öğrencilerin %12'si (3 kişi) “güzel” sözcüğünü cümle içinde “fiil” olarak, %24'ü (6 kişi) “sıfat” olarak, %8'i (2 kişi) “zarf” olarak, %32'si (8 kişi) “isim” olarak kullanmıştır.

Ön uygulamada, deney grubunda karşılaşılan kavram yanlışları şunlardır:

Öğrencilerin %12'si (3 kişi) cümle içerisinde “güzel” sözcüğünü isim olarak kullanmıştır ve bu isim cümlenin yüklemidir. Yüklem olması sebebiyle öğrenciler, bu sözcüğün türüne “isim” yerine “fiil” demişlerdir.

%8'i (2 kişi) “sıfat” olarak kullandığı sözcüğün türüne “zarf” demiştir.

Son uygulamada öğrencilerin %24'ü (6 kişi) soruyu cevapsız bırakmıştır. Öğrencilerin %24'ü (6 kişi) “güzel” sözcüğünü cümle içinde “fiil olarak, %56'sı (14 kişi) “sıfat” olarak, %24'ü (6 kişi) “zarf” olarak, %52'si (13 kişi) “isim” olarak kullanmıştır

### **Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cevaplarıyla İlgili Bulgular**

Yirmi beş kişiden oluşan kontrol grubunun, ön uygulamada, %44'ü (11 kişi) soruyu cevaplamamıştır. Öğrencilerin %16'sı (4 kişi) “güzel” sözcüğünü cümle içinde “fiil” olarak, %28'i (7 kişi) “sıfat” olarak, %4'ü (1 kişi) “zarf” olarak, %44'ü (11 kişi) “isim” olarak kullanmıştır. Deney grubuna göre, kontrol grubu ön uygulamada daha başarılıdır.

Ön uygulamada, kontrol grubunda karşılaşılan kavram yanlışları şunlardır:

Öğrencilerin %8'i (2 kişi), sözcüğü “zarf” olarak kullandığı halde “fiil” demiştir.

%8'i (2 kişi) sözcüğü “sıfat” olarak kullandığı halde “zarf” demiştir.

Son uygulamada öğrencilerin %20'si (5 kişi) soruyu cevapsız bırakmıştır. Öğrencilerin %28'i (7 kişi) "güzel" sözcüğünü cümle içinde "fiil olarak, %36'sı (9 kişi) "sıfat" olarak, %8'i (2 kişi) "zarf" olarak, %52'si (13 kişi) "isim" olarak kullanmıştır

Sonuçlar incelendiğinde, çalışma yapılarıyla yapılan dil bilgisi dersinin daha etkili olduğu anlaşılmıştır.

**Soru 11:** "O gün yaşadıklarım hayatımda bir ilkti." cümlesinde altı çizili sözcüğün türü için aşağıda belirtilenlerden hangisi doğrudur? Sebebini belirtiniz.

Gönül: "ilk" sözcüğü bir kavramı açıkladığı için isimdir.

Serhat: "ilk" sözcüğü "hayat" sözcüğünü nitelediği için sıfattır.

On birinci soruda, öğrencilerden cümlenin bağlamından hareketle altı çizili olan sözcüğün türünü doğru olarak seçmeleri ve sebebini belirtmeleri istenmiştir.

### **Deney Grubundaki Öğrencilerin Cevaplarıyla İlgili Bulgular**

Yirmi beş kişiden oluşan deney grubunun, ön uygulamada, %48'i (12 kişi) "ilk" sözcüğünün türünün "isim" olduğunu söylemiş; ancak bilimsel olarak uygun bir açıklama yapmamıştır. %48'i (12 kişi) sözcüğün türüne "sıfat" demiştir. %4'ü (1 kişi) ise hem sözcüğün türünü doğru bilmiş, hem de bilimsel olarak uygun bir açıklama ile sebep belirtmiştir.

Son uygulamada, öğrencilerin %4'ü (1 kişi) soruyu cevapsız bırakmıştır. Öğrencilerin %28'si (7 kişi) sözcüğün türünü "isim" olarak belirlemiş; ancak bilimsel olarak uygun bir açıklama yapmamıştır. %44'ü (11 kişi) sözcüğün türüne "sıfat" demiştir. %24'ü ise (6 kişi) ise hem sözcüğün türünü doğru bilmiş, hem de bilimsel olarak uygun bir açıklama ile sebep belirtmiştir.

### **Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cevaplarıyla İlgili Bulgular**

Yirmi beş kişiden oluşan kontrol grubunun, ön uygulamada, %4'ü (1 kişi) soruyu cevaplamamıştır. Öğrencilerin %20'si (5 kişi) "ilk" sözcüğünün türünün "isim" olduğunu söylemiş; ancak bilimsel olarak uygun bir açıklama yapmamıştır. %76'sı (19 kişi) sözcüğün türüne "sıfat" demiştir.

Son uygulamada, öğrencilerin %8'i (2 kişi) soruyu cevapsız bırakmıştır. Öğrencilerin %36'sı (9 kişi) sözcüğün türünü "isim" olarak belirlemiş; ancak bilimsel olarak uygun bir açıklama yapmamıştır. %52'si (13 kişi) sözcüğün türüne "sıfat" demiştir. %4'ü ise (1 kişi) ise hem sözcüğün türünü doğru bilmiş, hem de bilimsel olarak uygun bir açıklama ile sebep belirtmiştir.

Deney grubundaki öğrencilerin başarılarında, ön test ve kontrol grubuna göre artış gözlenmiştir.

**Soru 12:** "O, buraya kadar yürüyerek geldi." cümlesinde altı çizili sözcüğün türü nedir? Niçin?

On ikinci soruda, herhangi bir tür adı verilmeden, öğrencilerden altı çizili kelimenin türünü belirlemeleri, ardından seçilen türün özelliklerinin de söylemeleri istenmiştir.

### **Deney Grubundaki Öğrencilerin Cevaplarıyla İlgili Bulgular**

Yirmi beş kişiden oluşan deney grubunun, ön uygulamada, %40'ı (10 kişi) bu soruyu cevaplamamıştır. "o" kişi zamirine, öğrencilerin %16'sı (4 kişi), "*İsmin yerini tutar.*" diyerek "zamir" demiştir. %20'si (5 kişi) "sıfat", %16'sı (4 kişi) "isim", %4'ü (1 kişi) "zarf", %4'ü (1 kişi) de "fiil" demiştir.

Son uygulamada, deney grubunun %8'i (2 kişi) bu soruyu cevaplamamıştır. "o" kişi zamirine, öğrencilerin %68'i (17 kişi), "*İsmin yerini tutar.*" veya "*Adın yerine kullanılmıştır.*" diyerek "zamir" demiştir. %16'sı (4 kişi) "sıfat", %4'ü (1 kişi) "zarf" demiştir.

### **Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cevaplarıyla İlgili Bulgular**

Yirmi beş kişiden oluşan kontrol grubunun, ön uygulamada, %24'ü (6 kişi) bu soruyu cevaplamamıştır. "o" kişi zamirine, öğrencilerin %4'ü (1 kişi), "*İsmin yerini tutmuştur.*" diyerek "zamir" demiştir. Öğrencilerin %8'i (2 kişi) sözcüğün türünü zamir olarak belirlemiş; ancak bilimsel olarak doğru kabul edilebilecek bir cevap verememiştir. %4'ü (1 kişi) "işaret zamiri", %36'sı (9 kişi) "sıfat", %4'ü (1 kişi) "isim", %4'ü (1 kişi) "zarf", %4'ü (1 kişi) edat, %12'si (3 kişi) de "fiil" demiştir.

Son uygulamada, kontrol grubunun %24'ü (6 kişi) bu soruyu cevaplamamıştır. “o” kişi zamirine, öğrencilerin %12'si (3 kişi), “zamir” demiştir. Öğrencilerin %12'si (3 kişi) zamir olarak belirlemiş; ancak bilimsel olarak doğru kabul edilebilecek bir cevap verememiştir. %8'i (2 kişi) “*Birini işaret etmiştir.*” diyerek “işaret zamiri”, %48'i (12 kişi) “sıfat”, %8'i (2 kişi) “zarf” demiştir.

Sözcük türleri arasında oluşan kavram yanılgılarını gidermede, kavram yanılgılarını gidermeye yönelik hazırlanan çalışma yapraklarının daha etkili olduğu görülmüştür.

**Soru 13:** “Yaşadığı hastalık sebebiyle çok kötü konuşuyordu.” cümlesinde altı çizili sözcüğün türü nedir? Sebebini belirtiniz?

On üçüncü soruda, “kötü” kelimesinin türünün belirlenmesi istenmiştir. Öğrencilerden, “zarf” ve “sıfat” kelimelerini birbirine karıştırmamaları beklenmektedir.

### **Deney Grubundaki Öğrencilerin Cevaplarıyla İlgili Bulgular**

Yirmi beş kişiden oluşan deney grubunun, ön uygulamada, %36'sı (9 kişi) bu soruyu cevapsız bırakmıştır. Öğrencilerin %16'sı (4 kişi) “kötü” zarfını tür olarak doğru belirlemiş; ancak bilimsel olarak doğru sayılabilecek bir sebep gösterememiştir. Öğrencilerin %8'i (2 kişi) “bağlaç”, %4'ü (1 kişi) “edat”, %12'si (3 kişi) “sıfat”, %16'sı (4 kişi) “zamir”, %4'ü (1 kişi) “fiil” derken; %4'ü (1 kişi) bilimsel olarak doğru bir sebep belirterek “zarf” demiştir.

Son uygulamada, deney grubunun %16'sı (4 kişi) soruyu cevapsız bırakmıştır. Öğrencilerin %12'si (3 kişi) “kötü” zarfını tür olarak doğru belirlemiş; ancak bilimsel olarak doğru sayılabilecek bir sebep gösterememiştir. Öğrencilerin %8'i (2 kişi) “sıfat” derken; %60'ı (15 kişi) bilimsel olarak doğru bir sebep belirterek “zarf” demiştir. Doğru cevap veren öğrencilerin de %47'si (7 kişi) sözcüğün türünü sebebiyle birlikte “durum zarfı” olarak göstermiştir.

### **Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cevaplarıyla İlgili Bulgular**

Yirmi beş kişiden oluşan kontrol grubunun, ön uygulamada, %28'i (7 kişi) bu soruyu cevapsız bırakmıştır. Öğrencilerin %12'si (3 kişi) “kötü” zarfını tür olarak doğru belirlemiş; ancak bilimsel olarak doğru sayılabilecek bir sebep gösterememiştir.

Sözcüğün türüne öğrencilerin %16'sı (4 kişi) “sıfat”, %40'ı (10 kişi) “zamir”, %4'ü (1 kişi) “fiil” derken demiştir.

Son uygulamada, kontrol grubunun %16'sı (4 kişi) soruyu cevapsız bırakmıştır. Öğrencilerin %4'ü (1 kişi) “kötü” zarfını tür olarak doğru belirlemiş; ancak bilimsel olarak doğru sayılabilecek bir sebep gösterememiştir. Öğrencilerin %20'si (5 kişi) “sıfat”, %8'i (2 kişi) “edat”, %16'sı (4 kişi) “zamir”, %20'si (5 kişi) “isim”, %12'si (3 kişi) “fiil” derken; %8'i (2 kişi) bilimsel olarak doğru bir sebep belirterek “zarf” demiştir. Doğru cevap veren öğrencilerin de %50'si (1 kişi) sözcüğün türünü sebebiyle birlikte “durum zarfı” olarak göstermiştir.

Deney grubundaki öğrencilerin “zarf” yerine “sıfat” cevabı verme yüzdelerinin daha düşük olması, oluşan kavram yanlışlarına göre hazırlanan çalışma yapraklarının etkililiğini belirtmiştir.

### **Karşılaşılan Kavram Yanlışları**

Açık uçlu sorular incelendiğinde, yüzde oranlarına bakılırsa, gruplarda karşımıza çıkan yanlışlar şunlardır:

- Edat ve bağlaç kavramlarına ilişkin,
- Zarf ve sıfat kavramlarına ilişkin,
- Ünlem ve edat kavramlarına ilişkin,
- İsim ve sıfat kavramlarına ilişkin,
- Soru sıfatı, soru zarfı ve soru zamiri kavramlarına ilişkin,
- Zamir ve sıfat kavramlarına ilişkin yanlışlar mevcuttur.

### **Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Kavram Öğrenme Durumlarının Karşılaştırılması**

Uygulama yapılan her iki grupta da uygulama sonrası başarılarında artış gözlenmiştir. Ancak deney grubunun başarı oranı kontrol grubuna göre daha yüksektir. Deney grubu, uygulama sonrası hem kavram yanlışlarını büyük oranda gidermiş, hem de kavramları öğrenmede daha başarılı olmuştur.



“Kelime türleri” konusu 7. sınıflar düzeyinde uygulanmıştır. Kontrol grubunda ders geleneksel yöntemle işlenirken, deney grubunda ön uygulamada belirlenen kavram yanlışlarını gidermeye yönelik olarak hazırlanan çalışma yaprakları ile işlenmiştir. Son uygulama değerlendirildiğinde de çalışma yapraklarının kavram yanlışlarını gidermede ve kavramların öğrenilmesinde daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Ön uygulamada görülen kavram yanlışları, deney grubunda son uygulamayla büyük oranda ortadan kalkmıştır. Kontrol grubunda ise son uygulamada da kavram yanlışlarının büyük oranda sürdüğü görülür. Öğrencilerde mevcut olan yanlışlar üzerinde etkinlik yapmak hazırlanan çalışma yapraklarıyla mümkün olmuştur. Bu çalışma yaprakları da dil bilgisi kavramları arasında anlamlı öğrenmeye katkı sağlamıştır.

Onuncu soruda, öğrencilerden “güzel” sözcüğünü cümle içinde farklı türlerde kullanmaları istenmiştir. Ön uygulamada, kontrol grubunun başarısı daha yüksektir. Ancak son uygulama sonucunda, deney grubunun başarı oranı oranda artmış ve kontrol grubuna göre de belirgin oranda başarılı olmuştur.

On üçüncü soruda, “kötü” sözcüğünün türünün belirlenmesi istenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerden ön uygulamada yalnızca sebebiyle birlikte 1 kişi bu soruyu bilmişken; son testte bilme oranı 15 kişiye çıkmıştır. Kontrol grubunda ön uygulamada kimse soruyu sebebiyle birlikte bilemezken; son testte sadece 2 kişi soruyu doğru cevaplamıştır.

Soru sıfatının (9. soru), zamirin (12. soru) ve zarfın (13. soru) belirlenmesi istenilen sorularda (en çok yanlış oluşturan üç kavram arasında); deney grubunun başarısı kontrol grubuna göre belirgin oranda yüksek çıkmıştır. Bu durum kavram yanlışlarını gidermede çalışma yapraklarının ne kadar etkili olduğunu göstermeye kanıttır.

Bütün sorular incelendiğinde, deney gruplarının başarısını bir yana bırakırsak benzer durum kavram yanlışlarının giderilmesinde de gözlenir. Birçok soruda deney grubunun kavram yanlışlığı daha fazla iken, son uygulama sonucunda yanlışlarda ciddi azalma gözlenmiştir. Bu durumda da çalışma yapraklarının kalıcı öğrenmeyi sağladığı da görülür. Sebep belirleme sorularında, deney grubunun sebep verebilme yüzdesinin

de daha yüksek olması, çalışma yapraklarının aynı zamanda anlamlı öğrenmeyi de sağladığı ortaya çıkarır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dil bilgisi öğretiminde kavram yanlışlarına göre hazırlanan çalışma yapraklarının, öğrencilerin dil bilgisi kavramlarını öğrenmesine etkisi incelenmiştir. Bu bölümde nicel ve nitel veri toplama teknikleriyle elde edilen bulgular ve yapılan analizlerden elde edilen sonuçlara ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

### **Sonuçlar**

İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde kavram yanlışlarına göre hazırlanan çalışma yaprakları ile işlenen derslerle ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

### **Bilgi Testinin Değerlendirilmesiyle İlgili Sonuçlar**

Bu bölümde ilköğretim ikinci kademe Türkçe dil bilgisi derslerinde kullanılan kavram yanlışlarına göre hazırlanan çalışma yapraklarının başarıya etkisi, değişkenlerin başarıya etkisi ile ilgili sonuçlar ve değerlendirmeler bulunmaktadır.

### **Kavram Yanlışlarına Göre Hazırlanan Çalışma Yapraklarının Başarıya Etkisiyle İlgili Sonuçlar**

- Uygulama yapılan ilköğretim okulunda, kavram yanlışlarına göre hazırlanan çalışma yapraklarının kullanıldığı deney grubunun başarısı, geleneksel yöntemle derslerin işlendiği kontrol grubuna göre daha yüksektir.

Deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının aritmetik ortalaması (55,20), kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarının aritmetik ortalamasından (40,00) yüksektir ( $p<.01$ ).

Kavram yanlışlarına göre hazırlanan çalışma yapraklarının kullanıldığı deney grubunun son test puan ortalamasının, geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubuna göre yüksek olması, kavram yanlışlarına göre hazırlanan çalışma yapraklarının Türkçe dil bilgisi öğretiminde başarıyı artırdığını göstermektedir.

Tan (2008) tarafından yapılan ve ilköğretim 7. sınıf dil bilgisi öğretiminde zarflar konusuyla ilgili yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış çalışma yapraklarının öğrenci başarısına etkisini gösteren araştırma, bulgumuzu desteklemektedir.

Araştırmada, yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış olan çalışma yaprakları deney grubuna uygulanmış ve çalışma sonunda deney grubu, kontrol grubuna göre daha başarılı bulunmuştur.

Asit ve baz konuları ile ilgili öğrenci yanılgılarını belirleyerek, yanılgıları gidermek amacıyla geliştirilen karikatür destekli çalışma yapraklarını uygulayan ve uygulanan çalışma yapraklarının etkililiğini gösteren Burhan (2008) tarafından yapılan araştırma, sonucumuzu desteklemektedir.

İlköğretim 8. sınıf türün devamlılığını sağlayan canlılık olayı (üreme) konusunun çalışma yaprakları ile öğretiminin öğrenci erişimine ve kalıcılığına etkisini gösteren ve Özdemir (2006) tarafından yapılan araştırma, asitler ve bazlar ünitesi üzerine hazırlanan çalışma yaprakları ile yapılandırmacı öğrenme kuramının daha etkili olduğunu gösteren Hand ve Treagust (1991) tarafından yapılan araştırma ve fen bilgisi laboratuvarı deneylerinde, çalışma yaprakları kullanan öğrenciler ile geleneksel laboratuvar yöntemiyle öğrenim gören öğrencilerin arasında çalışma yaprakları kullanan grubun lehine anlamlı bir fark olduğunu gösteren Çınkı (2007) tarafından yapılan araştırma da sonucumuzu desteklemektedir.

Çalışma yapraklarının fen bilgisi öğretiminde, öğrencilerin fen bilgisi tutumlarına ve mantıksal düşünme becerilerine olumlu etkisinin olduğunu gösteren ve Bozdoğan (2007) tarafından yapılan araştırmanın sonucuyla; Newton'un "Hareket Kanunları" konusundaki kavram yanılgılarının giderilmesine yönelik oluşturulan çalışma yapraklarının etkililiğini gösteren ve Atasoy (2008) tarafından yapılan araştırmanın sonucuyla; çalışma yaprakları ile öğretimin öğrencilerin fen bilgisi derslerinde su ile ilgili tutumlarını ve bilgi düzeylerini olumlu bir şekilde değiştirmiş olduğunu gösteren ve Sambur (2009) tarafından yapılan araştırmanın sonucuyla, çalışma yaprakları destekli problem çözme stratejileri öğretiminin öğrencilerin problem çözme başarılarını artırdığını gösteren ve Yaşa (2010) tarafından yapılan araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir.

Çalışma yapraklarının, derste uygulanması esnasında yapılan gözlemler sonucunda, dil bilgisinde oluşan kavram yanılgılarını gidermede uygun bir öğretim yolu olduğu görülmektedir. Çalışma yaprakları etkinliklere aktif olarak katılmayı gerektirmiş, öğrencinin bilgiyi zihninde yapılandırmasına yardımcı olmuştur.

- Kavram yanlışlarına göre hazırlanan çalışma yaprakları, deney grubunun başarısını, son uygulamada ön uygulamaya göre artırmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının aritmetik ortalaması (55,20), ön test puanlarının aritmetik ortalamasından (35,20) yüksektir.

Analiz sonuçlarına göre, deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark vardır ( $p < .01$ ).

Gürbüz (2006) tarafından yapılan araştırma sonucu ile araştırmamızın sonucu örtüşmektedir. Gürbüz, araştırmasında, olasılık konusundaki kavramsal gelişime çalışma yapraklarının ve kavram haritalarının etkisini incelemiştir. Öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark ( $p < .01$ ) çıkmıştır.

Coştu, Karataş ve Ayas'ın (2003), çalışma yapraklarının etkili kavram öğretimini sağlama ve kavram yanlışlarını giderme açısından uygun olduğunu gösteren araştırmalarının sonucu; Demircioğlu, Demircioğlu ve Ayas'ın (2004), çalışma yapraklarının öğretmen adaylarının maddenin tanecikli yapısı kavramı ile ilgili yanlışlarını gidermede etkili olduğunu gösteren araştırmalarının sonucu; Bulut, Ekici ve İşeri'nin (1999), çalışma yapraklarının öğrencilerin başarılarını, matematiğe ve öğretilen konuya karşı tutumlarını olumlu yönde etkileyebileceğini gösteren araştırmalarının sonucu; Yağdıran'ın (2005), çalışma yapraklarının, vee diyagramları ve kavram haritalarının kullanımının öğrenci başarısını artırdığını gösteren araştırmanın sonucu; Saka, Akdeniz ve Enginar'ın (2002), çalışma yapraklarının "Duyularımız" konusunda öğrenmeye olumlu etkisini gösteren araştırmanın sonucu ile bizim araştırmamızın sonucu paralellik göstermektedir.

Bu sonuçlar, kavram yanlışlarına göre hazırlanan çalışma yapraklarıyla ile yapılan dil bilgisi derslerinin, öğrencilerin dil bilgisi kavramlarını öğrenmesinde, bu kavramları kullanmasında ve bu bilgileri yapılandırmasında etkili olduğunu göstermektedir.

- Kontrol grubunun ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Analiz sonuçları, kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ( $p > .05$ ).

Araştırmamızın sonucu, Saka ve Yılmaz'ın (2005) çalışma yapraklarının konuların daha iyi anlaşılmasını sağladığını gösteren araştırmanın sonucuyla; Bozdoğan'ın (2007) çalışma yaprakları ile öğretimin fen bilgisi tutumuna ve mantıksal düşünme becerisine olumlu etkisini gösteren araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir.

Geleneksel öğretimle yapılan dil bilgisi derslerinde, öğrencinin başarısının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artmadığı gösterilmiştir. Bu da dil bilgisi öğretiminde yeni araçlara, yöntem ve tekniklere ihtiyaç duyulduğunu belirtir.

### **Değişkenlerin Başarıya Etkisi ile İlgili Sonuçlar**

- Cinsiyet değişkeninin öğrencilerin dil bilgisi kavramlarını öğrenmedeki başarısı üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma grubundaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalamasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur: Kız öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalaması 27,27; erkek öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalaması 22,06'dır (U=222; p> .05).

Bilgilere dayanarak, cinsiyetin dil bilgisi kavramlarını öğrenme başarısı üzerinde bir etkisi yoktur diyebiliriz.

- Yaş değişkeninin öğrencilerin dil bilgisi kavramlarını öğrenmedeki başarısı üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma grubundaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalamasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur: 12 yaşındaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalaması 38,25; 13 yaşındaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalaması 24,62; 14 yaşındaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalaması 32,14; 15 yaşındaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalaması 6.75'tir (p> .05).

Bilgilere dayanarak, yaşın dil bilgisi kavramlarını öğrenme başarısı üzerinde bir etkisi yoktur diyebiliriz.

- Ailenin aylık geliri değişkeninin öğrencilerin dil bilgisi kavramlarını öğrenmedeki başarısı üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma grubundaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalamasında ailenin aylık geliri değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ( $p > .01$ ).

Bilgilere dayanarak, ailenin aylık gelirinin dil bilgisi kavramlarını öğrenme başarısı üzerinde bir etkisi yoktur diyebiliriz.

- Annenin eğitim durumu değişkenin öğrencilerin dil bilgisi kavramlarını öğrenmedeki başarısı üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma grubundaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalamasında annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ( $p > .01$ ).

Bilgilere dayanarak, annenin eğitim durumunun dil bilgisi kavramlarını öğrenme başarısı üzerinde bir etkisi yoktur diyebiliriz.

- Babanın eğitim durumu değişkenin öğrencilerin dil bilgisi kavramlarını öğrenmedeki başarısı üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma grubundaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalamasında babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ( $p > .05$ ).

Bilgilere dayanarak, babanın eğitim durumunun dil bilgisi kavramlarını öğrenme başarısı üzerinde bir etkisi yoktur diyebiliriz.

- Çalışma odası değişkenin öğrencilerin dil bilgisi kavramlarını öğrenmedeki başarısı üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma grubundaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalamasında çalışma odası değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur: Çalışma odası olan öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalaması 23,98; çalışma odası olmayan öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalaması 27,28'dir ( $p > .05$ ).

Bilgilere dayanarak, öğrencinin çalışma odasının bulunup bulunmamasının dil bilgisi kavramlarını öğrenme başarısı üzerinde bir etkisi yoktur diyebiliriz.

- Özel dershaneye gidip gitmeme değişkenin öğrencilerin dil bilgisi kavramlarını öğrenmedeki başarısı üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma grubundaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalamasında özel dersane değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur: Özel dershaneye giden öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalaması 27,50; gitmeyen öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalaması 25,17'dir ( $p > .05$ ).

Bilgilere dayanarak, özel dersane faktörünün dil bilgisi kavramlarını öğrenme başarısı üzerinde bir etkisi yoktur diyebiliriz. Ancak analizler incelendiğinde, ön test ve son testte özel dershaneye giden öğrencilerin sıra ortalamalarının, özel dershaneye gitmeyen öğrencilerin sıra ortalamalarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılır.

- Türkçe dersini sevip sevmeme değişkeninin öğrencilerin dil bilgisi kavramlarını öğrenmedeki başarısı üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalamasında Türkçe dersini sevip sevmeme değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur ( $p > .05$ ).

Bilgilere dayanarak, Türkçe dersini sevip sevmeme faktörünün dil bilgisi kavramlarını öğrenme başarısı üzerinde bir etkisi yoktur diyebiliriz.

### **Açık Uçlu Soru Formunun Değerlendirilmesiyle İlgili Sonuçlar**

- Kavram yanlışlarına göre hazırlanan çalışma yaprakları, öğrencilerin dil bilgisi kavramlarını öğrenmedeki başarısını artırmıştır.

Açık uçlu soruların ön uygulaması ve son uygulaması karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiş ve deney gruplarının dil bilgisi kavramlarını öğrenme açısından kontrol gruplarına göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Bilgi testi sonuçlarında da deney gruplarının dil bilgisi kavramlarını öğrenme bakımından daha başarılı olması, kavram yanlışlarına göre hazırlanan çalışma yapraklarının geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu sonucunu ortaya koyar.

- Kavram yanlışlarına göre hazırlanan çalışma yaprakları ile yapılan Türkçe öğretimi, öğrencilerde oluşan kavram yanlışlarını azaltmıştır.

Deney grubunda uygulama sonrası kavram yanlışları, ön teste göre ciddi oranda azalma gösterirken; kontrol gruplarında kavram yanlışlarının son testte de mevcut



olduğu görülür. Geleneksel yöntemle yapılan derslerde dil bilgisi kavramlarının öğrenme esnasında, daha çok karıştırıldığı grlmştir. Fakat amaca yönelik olarak hazırlanan çalışma yaprakları, kavram yanılđılarını yok denecek kadar aza indirmiştir.

Karikatür destekli geliştirilen çalışma yapraklarındaki etkinliklerin ve sınıf içi tartışmaların öğrencilerin sahip olduğu yanılđıları gidermede etkili olduğunu belirten Burhan'ın araştırması, çalışma yapraklarının fen bilgisi ğretmenlerinin sahip olduğu kavram yanılđılarını gidermedeki etkisini ortaya koyan Atasoy'un sonuçları, araştırmamızın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

- Kavram yanılđıları ortadan kalkan öğrenciler, kavramlar arasında anlamlı bağlantılar kurmuşlardır.

Bağlaç, nlem ve edat; sıfat, zamir ve zarf ayırımının sorgulandığı, cevapların da sebeplerinin belirtilmesinin istendiği açık uçlu sorularda; doğru kelime türünü seçen ve tre ait özellikleri doğru olarak sıralayıp seçme sebebi olarak gösteren öğrencilerin sayısı deney gruplarında kontrol gruplarına göre belirgin olarak daha yüksektir. Bu noktada, çalışma yapraklarının tre özgü olan bilgiyi zihinde daha iyi yapılandırdığı sonucuna da ulaşılır.

- Öğrencilerin dil bilgisi kavramlarını uygulama düzeyinde edinme başarısı, kavram yanılđılarına göre hazırlanan çalışma yapraklarının uygulandığı deney gruplarında, kontrol grubuna göre daha yüksektir.

Dil bilgisi öğretiminin amacı; daha iyi Türkçe konuşabilen, yazan bireyler yetiştirmeyi sağlamaktır. Bilgi aktarılırken önemli olan onu kullanma becerisini geliştirebilmektir. Salt bilgi, kayıtcılıktan ileri gitmeyerek, bir konunun kavrandığının göstergesi değildir. Dil bilgisi kavramlarını uygulama becerisini geliştirmede, kavram yanılđılarına göre hazırlanan çalışma yapraklarının, geleneksel yönteme göre daha başarılı olduğu görülür.

Açık uçlu sorularda, öğrencilerden öğrendikleri kelime türlerini kullanacakları metinler yazmaları istenmiştir. n uygulama ve son uygulama incelendiğinde, her iki grupta da n uygulamaya göre son uygulamada artış gözlenmiştir. Ancak deney grubunun göstermiş olduğu artış oranı, kontrol grubuna göre daha yüksektir.

## **Çalışma Yapraklarının Uygulandığı Derslerin Gözlenmesinden Elde Edilen Sonuçlar**

- Çalışma yapraklarının uygulandığı derslerde öğrenciler, birbirleriyle her an iletişime açık bir halde paylaşımda bulunmuşlardır. Sonuçları birbirleriyle tartışmışlar ve kendileri karara varmışlardır. Çalışma yapraklarının, öğrencide birlikte çalışma bilincini, yani işbirlikçi öğrenmeyi geliştirdiği söylenebilir.
- Öğrenciler, çalışma yapraklarını bir görev bilmişlerdir ve etkinlikleri ellerinden geldiğince tamamlamaya çalışmışlardır. Buna göre de sorumluluk bilincini geliştirdiği söylenebilir.
- Çalışma yaprakları, öğrencinin önceden bildiğini uygulama imkânı vermiş ve öğrenilen bilgileri de sonraki öğrenilenlerle destekleyerek pekiştirmiştir. Böylece bilgi zihinde yapılanmıştır. Bu süreçte ise, öğrenci bu bilgiyi tamamen kendi kendine yapılandırığının farkına varabilmiştir.
- Öğrenciler, derse ara bile vermek istememiş, kendilerinin farkında olmadan geliştirdikleri kavram yanlışları ortadan kalktıkça heveslenmişlerdir. Çünkü çalışma yapraklarındaki etkinlikler, tam olarak karıştırdıkları, bir türlü çözümlenemedikleri kavramlarla ilgilidir. Bu sebeple sıkılmamışlardır. “Ders ne kadar çabuk bitti!”, “Artık anlayabiliyorum.”, “Bu derste çok eğlendim.” şeklinde yorumlarda bulunmuşlar ve çalışma yapraklarının kendilerini eğlendirdiğini ifade etmişlerdir. Eğlenirken öğrendikleri için ise “Artık bu dersi çok seviyorum.” ifadelerinde bulunanlar olmuştur.
- Yanlışlarından bir bir kurtulan öğrenciler, derse karşı ön yargılardan da kurtulmuş ve derse katılım oranında artış olmuştur. Buna göre çalışma yaprakları, öğrencilerin derse karşı ilgisini artırmış ve motivasyon sağlamıştır diyebiliriz.

## **Öneriler**

1. Öğrencilerin dil bilgisi konularını eğlenerek öğrenmelerini sağlayacak çalışma yaprakları gibi etkinlikler düzenlenmelidir.

2. Çalışma yapraklarının “Kelime Türleri” konusunda kavram yanlışlarını gidermedeki olumlu etkisi düşünülerek, Türkçe dil bilgisinin diğer konuları olan ses bilgisi, anlam bilgisi, cümle bilgisi alanında da kavram yanlışlarını gidermeye yönelik çalışma yaprakları hazırlanabilir.
3. Türkçenin diğer beceri alanlarına göre de uygun çalışma yaprakları geliştirilip uygulanabilir.
4. Araştırmanın sonucunda, çalışma yaprakları ile kavram yanlışlarının büyük ölçüde ortadan kalktığı tespit edilmiştir. Bu sebeple diğer dersler için de kavram yanlışlarını gidermeye yönelik çalışma yaprakları geliştirilebilir.
5. Türkçe Dersi Öğretim Programı’na kavram yanlışlarının giderilmesine ilişkin kazanımlar eklenebilir. Örneğin,
  - Edatı, ünlemi ve bağlacı ayırt eder.
  - Zarf ve sıfat arasındaki farkları kavrayarak, kelimeleri işlevlerine uygun olarak kullanır.
  - İsim ve sıfat arasındaki farkları kavrar.
  - Soru sıfatını, soru zamirini ve soru zarfını ayırt eder.
  - Zamir ve sıfatı ayırt eder.

## KAYNAKÇA

- AKBAŞ, Yavuz (2008), *Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin İklim Konusundaki Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde Kavramasal Değişim Yaklaşımının Etkisi*, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- AKDAĞ, Şükran (2010), *İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi “Yeryüzünde Yaşam” Ünitesindeki Kavram Yanılgıları*, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- AKDEMİR, Emine (2005), *İlköğretim İkinci Kademe Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Katı ve Sıvıların Basıncı Konusunda Sahip Oldukları Kavram Yanılgıları*, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- AKGÜN, A., S. Gönen ve A. Yılmaz (2005), “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Karışımların Yapısı ve İletkenliği Konusundaki Kavram Yanılgıları”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 28, s. 1-8.
- AKSAN, Doğan (2007), *Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim*, 4. Baskı, TDK Yayınları, Ankara.
- AKSAN, Doğan (2006), *Türkçenin Gücü*, 10. Basım, Bilgi Yayınevi, Ankara.
- AKSAN, Doğan (1975), “Anadili”, *Türk Dili*, C. 31, Sayı 285, s.423-434.
- AKSOY, Ömer Asım (1975), *Gelişen ve Özleşen Dilimiz*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- AKTAŞ, Şerif ve Osman Gündüz (2004), *Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı*, Akçağ Yayınları, Ankara.
- ALTINYÜZÜK, Canan (2008), *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersi Kimya Konularındaki Kavram Yanılgıları*, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ALTAN, Abdülkadir (2008), *Türkçe Konu Anlatımlı Soru Bankası*, Çözüm Yayınları, Ankara.

- ATASOY, Şengül (2008), *Öğretmen Adaylarının Newton'un Hareket Kanunları Konusundaki Kavram Yanılgılarının Giderilmesine Yönelik Geliştirilen Çalışma Yapraklarının Etkililiğinin Araştırılması*, Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- ATASOY, Şengül ve Ali Rıza Akdeniz (2006),” Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına Uygun Geliştirilen Çalışma Yapraklarının Uygulama Sürecinin Değerlendirilmesi”, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 170, s.157-175.
- AYYILDIZ, Nezir (2010), *6. Sınıf Matematik Dersi Geometriye Merhaba Ünitesine İlişkin Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde Öğrenme Günlüklerinin Etkisinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BACANLI, Hasan (2003), *Gelişim ve Öğrenme*, 6. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- BANGUOĞLU, Tahsin (2007), *Türkçenin Grameri*, 8. Baskı, TDK Yayınları, Ankara.
- BARIN, Erol ve Celal Demir (2006), *Türk Dil Bilgisi 1*, Öncü Basımevi, Ankara.
- BAŞKAN, Özcan (1988), *Bildirişim*, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul.
- BİNBAŞIOĞLU, Cavit (1995), *Eğitim Psikolojisi*, Gözden Geçirilmiş 9. Basım, Yargıcı Matbaası, Ankara.
- BOZCUK, Ali Nihat (2001), “Neden Bilim? Neden Evrim?”, Editörler: BOZCUK, A. N., M. Özmen ve B. Çıplak, *Biyoloji Eğitiminde Evrim Sempozyumu*, İnönü Üniversitesi, s. 7-13.
- BOZDOĞAN, Ayşegül (2007), *Fen Bilgisi Öğretiminde Çalışma Yaprakları ile Öğretimin Öğrencilerin Fen Bilgisi Tutumuna ve Mantıksal Düşünme Becerilerine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BOZKURT, Fuat (2004), *Türkiye Türkçesi*, Kapı Yayınları, İstanbul.

- BULUT, S., C. Ekici, A. İ. İşeri (1999), “Bazı Olasılık Kavramlarının Öğretimi İçin Çalışma Yapraklarının Geliştirilmesi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 15, s.129-136.
- BURHAN, Yasemin (2008), *Asit ve Baz Kavramlarına Yönelik Karikatür Destekli Çalışma Yapraklarının Geliştirilmesi ve Uygulanması*, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- BÜYÜKALAN FİLİZ, Sevil (2003), “Eğitimle İlgili Temel Kavramlar”, Editör: ÖZDEMİR, M. Ç., *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Asil Yayın Dağıtım, s. 3-24.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener (2007), *DeneySEL Desenler*, 2. Baskı, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- CALP, Mehrali (2005), *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*, Genişletilmiş 2. Baskı, Eğitim Kitabevi, Konya.
- CEM, Ayşen (2005), “Dilbilgisi Öğretiminde Biçim-Anlam-Kullanım Üçlüsü: Ders Malzemesi Hazırlama ve Uygulama Önerisi”, *Dil Dergisi*, Sayı 128, s.7-11.
- CEMALOĞLU, Necati ve Kamil Yıldırım (2005), *İlkokuma Yazma Öğretimi*, 3. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- COŞTU, B., Ö. Karataş ve A. Ayas (2003), “Kavram Öğretiminde Çalışma Yapraklarının Kullanılması”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 14, s.33-48.
- CÜCELOĞLU, Doğan (2000), *İnsan ve Davranışı*, 25. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- ÇAKMAK, Fatih (2006), *İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Nüfus ve Yerleşme Konusunda Geçen Kavramları Anlama Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları*, Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimle Enstitüsü.
- ÇARDAK, Osman (2002), *Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Canlıların Çeşitliliği ve Sınıflandırılması Ünitesindeki Kavram Yanılgılarının Tespiti ve Kavram*

*Haritaları ile Giderilmesi*, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

ÇEÇEN, Mehmet Akif ve Gıyasettin Aytaş (2008), “Metne Dayalı Dil Bilgisi Öğretiminin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Bilgisi Başarısına Etkisi”, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.5, Sayı 1, s.133-149.

ÇEÇEN, Mehmet Akif, (2007), *Metne Dayalı Dil Bilgisi Öğretimi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ÇINKI, Ayşe (2007), *Fen Bilgisi Deneylelerinde V Diyagramları ve Çalışma Yaprakları Kullanımının İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Başarıları Üzerine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

ÇİLENTİ, Kamuran (1995), *Eğitim Psikolojisi*, Yargıcı Matbaası, Ankara.

DALOĞLU, Kamil (2005), *İlköğretim Okullarında Okutulan Türkçe Ders Kitaplarındaki Dil Bilgisi Konuları Üzerine Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

DEMİR, Nurettin ve Emine Yılmaz (2003), *Türk Dili El Kitabı*, Grafiker Yayınları, Ankara.

DEMİR, Yahya (2008), *Kavram Yanılgılarının Belirlenmesinde Kavram Karikatürlerinin Kullanılması*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

DEMİRCİOĞLU, G., H. Özmen, A. Ayas (2001), “Kimya Öğretmen Adaylarının Asitler ve Bazlarla İlgili Yanlış Anlamalarının Belirlenmesi”, *Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu Bildirileri*, Maltepe Üniversitesi.

DEMİRCİOĞLU, Hülya ve Şengül Atasoy (2006), “Çalışma Yapraklarının Gelişmesine Yönelik Bir Model Önerisi”, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 19, s.71-79.

DEMİRCİOĞLU, H., G. Demircioğlu, A. Ayas (2004), “Kavram Yanılgılarının Çalışma Yapraklarıyla giderilmesine Yönelik Bir Çalışma”, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 163, s.121-131.

- DEMİRCİOĞLU, İsmail Hakkı ve Selahattin Kaymakçı (2010), “Tarih Öğretmenlerinin Çalışma Yaprakları Üzerindeki Görüşleri: Trabzon Örneği”, *Karadeniz Araştırmaları*, Sayı 27, Güz 2010, s.141-159.
- DEMİREL, Özcan ve Melek Şahinel (2006), *Türkçe Öğretimi*, 7. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- DEMİREL, Özcan (1993), *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Usem Yayınları, Ankara.
- DERMAN, Serdar (2008), *Dil Bilgisi Öğretiminde Metinlerin Seçimi Üzerine Bir Araştırma*, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DİLİDÜZGÜN, Selahattin (2004), *İletişim Odaklı Türkçe Derslerinde Çocuk Kitapları*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- EİSEN, Yehudit ve Ruth Stavy (1992), “Material Cycles In Nature: A New Approach To Teaching Photosynthesis In Junior High School”, *The American Biology Teacher*, Vol. 54, No.6, pp 339-342.
- EKER, Süer (2003), *Çağdaş Türk Dili*, Grafiker Yayınları, Ankara.
- ERDEM, İlhan (2007), *İlköğretim II. Kademedeki Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları Üzerine Bir Araştırma*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ERDEN, Münire ve Yasemin Akman (1997), *Eğitim Psikolojisi, Gelişim, Öğrenme ve Öğretme*, Arkadaş Yayınevi, Ankara.
- ERDOĞMUŞ, Aslı (2009), *Ortaöğretimde Görev Yapan Kimya Öğretmenlerinin Elektrokimya Ünitesindeki Kavram Yanılgılarının Tespiti ve Giderilmesi İçin Gerekli Önerilerin Geliştirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ERENOĞLU, Dilek (2008), “Mehmet Kaplan’ın Dil Üzerine Görüşleri”, *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, Sayı 36, s.65-80.
- ERENOĞLU, Dilek (2006), “Gramer - Dil Bilgisi”, *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitü Dergisi*, Sayı 20, Güz, s.139-147.



- ERGENÇ, İclal (2002), “Ana Dilinde ‘Türkçe’ Yapılan Eğitimin Kavram Geliştirme ve Düşünce Üretimine Etkisi”, *Türkçenin Dünyü Bugünü Yarını Uluslar Arası Bilgi Şoleni*, s. 129-135.
- ERGİN, Muharrem (2002), *Türk Dil Bilgisi*, Bayrak Yayınları, İstanbul.
- ERTÜRK, Selahattin (1982), *Eğitimde Program Geliştirme*, Yelkentepe Yayınları, Ankara.
- FİSHER, Kathleen (1985), “A Misconception in Biology: Amino Acids and Translation.”, *Journal of Biology Education*, Vol. 22, pp.53-62.
- GEDİK, E., H. Ertepinar ve Ö. Geban (2002), “Lise Öğrencilerinin Elektrokimya Konusundaki Kavramları Anlamalarında Kavramsal Değişim Yaklaşımına Dayalı Gösteri Yönteminin Etkisi”, *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildirileri*, Cilt 2, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- GENÇER, Zeynel (2006), *İlköğretim Öğrencilerinin (6., 7. ve 8. Sınıflar), Hücre Konusundaki Kavram Yanılgılarının Tespiti Üzerine Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- GOMEZ ZWIPEP, Susan (2008), “Elementary Teachers’ Understanding of Students’ Science Misconceptions: Implications for Practice and Teacher Education”, *Journal of Science Teacher Education*, Vol. 19, Num. 15, p.p.437-454.
- GÖÇER, Ali (2008), “Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Çözümleme Yönteminin Kullanımı”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C. 5, Sayı 10, s.101-119.
- GÖĞÜŞ, Beşir (1978), *Orta Dereceli Okullarda Türkçe ve Yazın Eğitimi*, Kadıoğlu Matbaası, Ankara.
- GÜLLÜ, Doğan ve Esmâ Buluş Kırıkkaya (2008), “İlköğretim Beşinci sınıf Öğrencilerinin Isı-Sıcaklık ve Buharlaştırma-Kaynama Konularındaki Kavram Yanılgıları”, *İlköğretim Online*, Cilt 7, Sayı 1, s.15-27.
- GÜNEŞ, Firdevs (2007), *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

- GÜNEŞ, Firdevs (2002), *Ders Kitaplarının İncelenmesi*, Ocak Yayınları, Ankara.
- GÜNGÖR, Burcu (2009), *İnsanda Sindirim Sistemi Konusunda İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Kavram Yanılgılarının Kökenlerinin Belirlenmesine Yönelik Boylamsal Bir Çalışma*, Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- GÜRBÜZ, Ramazan (2006), “Olasılık Kavramlarıyla İlgili Geliştirilen Öğretim Materyallerinin Öğrencilerin Kavramsal Gelişimine Etkisi”, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 20, s.59-68.
- GÜRDAL, A., F. Şahin, A. Çağlar (2001), *Fen Eğitimi İlkeler, Stratejiler ve Yöntemler*, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları, İstanbul.
- HAND, B. ve D. F. Treagust (1991), “Student Achievement and Science Curriculum Development Using a Constructivist Framework”, *School Science and Mathematics*, 91/4, p.p. 172-176.
- HYND, C., J. Y. Mcworther, V. L. Phares ve C. W. Suttles (1994), “The Rule of Instructional Variablaes in Conceptual Change in High School Physics Topics”, *Journal of Research in Science Teaching*, V. 31, No. 9, p.p. 933-946.
- İŞCAN, Adem (2007), “İşlevsel Dil Bilgisinin Türkçe Öğretimindeki Yeri”, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C. 9, Sayı 1, s.237-251.
- İŞCAN, Adem ve Hamza Kolukısa (2005), “İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Öğretiminin Durumu, Sorunları ve Çözüm Önerileri”, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C.5, Sayı 1, s.299-308.
- JONES, M. G., G. Carter, M. J. Rua (1999), “Children’s Concepts: Tools for Transforming Science Teachers’ Knowledge”, *Science Education*, Vol. 83, Number 5, s. 545-557.
- KABACA, Tolga, (2002), *Orta Öğretim Matematik Eğitiminde Kavram Haritalanması Tekniğinin Kullanımı*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

- KABAPINAR, Filiz (2003), “Kavram Yanılgılarının Ölçülmesinde Kullanılabilecek bir Ölçeğin Bilgi-Kavrama Düzeyini Ölçmeyi Amaçlayan Ölçekten Farklılıkları”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı 35, Yaz, s.398-417.
- KAPLAN, Mehmet (1983), *Kültür ve Dil*, Dergah Yayınları, İstanbul.
- KAPTAN, Fitnat (1998a), “Fen Öğretiminde Kavram Haritası Yönteminin Kullanılması”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 14, s. 95-99.
- KAPTAN, Fitnat (1998b), *Fen Bilgisi Öğretimi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- KARADÜZ, Adnan (2006), “İlköğretim Türkçe Dil Bilgisi Kitaplarının “Öğreticilik” Kavramı Bağlamında Eleştirisi”, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 21, s.13-31.
- KARAKUYU, Yunus (2006), *Lise ve Dengi Okul Öğrencilerinin Isı ve Sıcaklık Öğreniminde Karşılaştığı Kavram Yanılgıları*, Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- KARAMUSTAFAOĞLU, O., H. Özmen, H. Ş. Ayvacı (2004), “Isı ve Sıcaklık Kavramlarının Öğrencilerin Zihninde Yapılanmasına Yönelik Bir Örnek Olay İncelemesi”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 17, s.97-109.
- KARASAR, Niyazi (2009), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 19. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- KARATAŞ, F. Ö., S. Köse, B. Coştu (2003), “Öğrenci Yanılgılarını ve Anlama Düzeylerini Belirlemede Kullanılan İki Aşamalı Testler”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 13, s.54-69.
- KAVSAOĞLU, Z. Sinem (1990), “Kavram Gelişimi Aşamaları ve Büyük-Küçük, Uzun-Kısa Kavramlarını İşlev ve Dil Düzeylerinde Oyun Yönetimi ile Değerlendiren Bir Araştırma”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C. 23, Sayı 2, s. 481-496.

- KAYGUSUZ, Tuba (2006), *İlköğretim İkinci Kademedeki Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KAYMAKÇI, Selahattin (2006), *Tarih Öğretmenlerinin Çalışma Yaprakları Hakkındaki Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KILIÇ, Veysel (2002), *Dilin İşlevleri ve İletişim*, Papatya Yayıncılık, İstanbul.
- KIRAN, Zeynel (2002), *Dilbilime Giriş*, 2. Baskı, Yayına Hazırlayan: Ayşe (Eziler) Kıran, Seçkin Yayınları, Ankara.
- KİRİŞ, Başak (2008), *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin “Nokta, Doğru, Doğru Parçası, Işın ve Düzlem” Konularında Sahip Oldukları Kavram Yanılgıları ve Bu Yanılgı Nedenlerinin Belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KORAY, Özlem ve Nilgün Tatar (2003), “İlköğretim Öğrencilerinin Kütle ve Ağırlık ile İlgili Kavram Yanılgıları ve Bu Yanılgıların 6., 7. ve 8. Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 13, s.187-198.
- KORKMAZ, Z., A. B. Ercilasun, H. Zülfikar, İ. Parlatır, M. Akalın, T. Gülensoy, N. Birinci (2003), *Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri*, 6. Baskı, Yargı Yayınevi, Ankara.
- KORKMAZ, Zeynep (1992), *Grammer Terimleri Sözlüğü*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- KÖSEOĞLU Fitnat ve Nusret Kavak (2001), “Fen Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım”, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 21, Sayı 21, s.139-148.
- KURT, Şengül ve Ali Rıza Akdeniz (2002), “Fizik Öğretiminde Enerji Konusunda Geliştirilen Çalışma Yapraklarının Uygulanması”, *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı*, Odtü, Ankara.

- KUŞAKÇI EKİM, Funda (2007), *İlköğretim Fen Öğretiminde Kavramsal Karikatürlerin Öğrencilerin Kavram Yanılgılarını Gidermede Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KÜÇÜKAHMET, Leyla (2001), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- MEB (2005), *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*(6, 7, 8. Sınıflar)(Taslak Basım), Ankara.
- MEB (1981), *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğiler Dergisi*, Ankara.
- ÖNEN, Fatma (2005), *İlköğretimde Basınç Konusunda Öğrencilerin Sahip Olduğu Kavram Yanılgılarının Yapılandırmacı Yaklaşım ile Giderilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÖZATA, Ömer Faruk (2003), *İlköğretim I. Kademe Fen Bilgisi Dersinde Kavram Haritalarının Kavram Yanılgılarını Gidermeye ve Hatırlamaya Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÖZBAY, Murat (2006), *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*, Öncü Kitap, Ankara.
- ÖZBAY, Murat (2002a), “Kültür Aktarımı Açısından Türkçe Öğretimi”, *Türk Dili*, Sayı 602, Şubat, s.112-120.
- ÖZBAY, Murat (2002b), “İlköğretim Okulları Türkçe Ders Kitaplarındaki Anlama Sorularının Öğrencilerin Düşünme Becerilerine Katkısı”, *Türk Dili*, Sayı 609, Eylül, s.536-546.
- ÖZBAY, Murat (2001), “0-6 Yaş grubu Çocuklarındaki Dil Gelişiminin Türkçe Öğretimi Açısından Önemi”, *Bilig*, Sayı 17, Bahar, s.97-103.
- ÖZBAY, Murat (1997), “Test Türü İmtihanların Türkçe Öğretimindeki Yeri”, *Bilge*, Sayı 11, Kış, s.13-16.
- ÖZDEMİR, Özben (2006), *İlköğretim 8. Sınıf Türün Devamlılığını Sağlayan Canlılık Olayı (Üreme) Konusunun Çalışma Yaprakları ile Öğretiminin Öğrenci Erişimine ve Kalıcılığa Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- ÖZÜNLÜ, Ünsal (2001), *Edebiyatta Dil Kullanımları*, Multilingual Yayınları, İstanbul.
- PERROT, Jean (2006), *La Linguistique*, Çeviren: Işık Ergüden, Dost Kitabevi, Ankara.
- POSNER, G. J., K. A. Strike, P. W. Hewson, & W. A. Gertzog (1982), “Accommodation of a Scientific Conception : Toward a Theory of Conceptual Change”, *Science Education*, Vol. 66, pp.211-227.
- SAĞIR, Mukim (2002), *İlköğretim Okullarında Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- SAKA, A., A. R. Akdeniz, İ. Enginar (2002), “Biyoloji Öğretiminde Duyularımız Konusunda Çalışma Yapraklarının Geliştirilmesi ve Uygulanması”, *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı*, Odtü, Ankara.
- SAKA, Ahmet Zeki ve Metin Yılmaz (2005), "Bilgisayar Destekli Fizik Öğretiminde Çalışma Yapraklarına Dayalı Materyal Geliştirme ve Uygulama", *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, Vol. 4- 17, p.p.120-131.
- SAMBUR, Esra (2009), *Yeni Fen ve Teknoloji Müfredatında Yer Alan “Su Arıtımı” Konusunun Çalışma Yaprakları ile İlgili Bilgi Düzeylerine ve Tutumlarına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- SARIÇAYIR, Hakan (2000), *Lise II Kimya Derslerinde Kavram Haritalarının Başarıya Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- SCHWENK, Helga (1993), “Anadili ve Yabancı Dil Öğretiminde Dilbilgisi”, *Dil Dergisi*, Sayı 15, Eylül-Ekim, s.33-39.
- SENEMOĞLU, Nuray (2001a), *Kuramdan Uygulamaya Gelişim ve Öğrenme*, Gazi Kitabevi, Ankara.
- SENEMOĞLU, Nuray (2001b), *Gelişim, Öğrenme ve Öğretme*, Gazi Kitabevi, Ankara.
- SEVER, Sedat (2004), *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, 4. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- SEVER, Sedat (2001), “Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunları ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C. 34, Sayı1, s.11-22.

- SÜĞÜMLÜ, Üzeyir, (2009), *Dil Bilgisi Öğretiminde Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Etkililiği: Kelime Türleri Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ŞAHİN, T. ve S. Yıldırım (1999), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- ŞİMŞEK, Hasan ve Ali Yıldırım (2005), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- TAN, Esengül (2008), *İlköğretim 7. Sınıf Dil Bilgisi Öğretiminde Zarflar Konusuyla İlgili Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Çalışma Yapraklarının Öğrenci Başarısına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- TARANCI, Cahit Sıtkı (2009), *Bütün Şiirleri*, Can Yayınları, İstanbul.
- TAŞKIN CAN, B., G. Yaşadı, D. Sönmezer, T. Kesercioğlu (2006), “Fen Öğretiminde Kavram Haritaları ve Senaryolar Kavram Yanılgılarını Giderebilir mi?”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 31, s.133-146.
- TEKKAYA, Ceren ve Sibel Balcı (2003), “Öğrencilerin Fotosentez ve Bitkilerde Solunum Konularındaki Kavram Yanılgılarının Saptanması” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 24, s.101-107.
- TEKKAYA, C., Y. Çapa, Ö. Yılmaz (2000), “Biyoloji Öğretmen Adaylarının Genel Biyoloji Konularındaki Kavram Yanılgıları”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 18, s. 140-147.
- TİMURTAŞ, Faruk Kadri (1980), *Türkçemiz ve Uydurmacılık*, Boğaziçi Yayınları, İstanbul.
- TÜRK DİL KURUMU (2005), *Türkçe Sözlük*, 10. Baskı, Ankara.
- UZUN, Nadir Engin (2000), *Ana Çizgileriyle Evrensel Dil Bilgisi ve Türkçe*, Multilingual Yayınları, İstanbul.
- ÜÇOK, Necip (2004), *Genel Dilbilim*, Multilingual Yayınları, İstanbul.

- ÜLGEN, Gülten (1996), *Kavram Geliştirme Kuramları ve Uygulamaları*, Geliştirilmiş 2. Baskı, Setma Ofset, Ankara.
- ÜNALAN, Şükrü (2006), *Türkçe Öğretimi*, 3. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- ÜSTÜN, Elif ve Berrin Akman (2003), “Üç Yaş Grubu Çocuklarda Kavram Gelişimi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 24, s. 137-141.
- VARDAR, Berke (2001), *Dilbilim: Dilbilim Temel Kavram ve İlkeleri*, Multilingual Yayınları, İstanbul.
- YAĞDIRAN, Emine (2005), *Ortaöğretim 9. Sınıf Fonksiyonlar Ünitesinin Çalışma Yaprakları, Vee Diyagramları ve Kavram Haritası Kullanılarak Öğretimi*, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- YALÇIN, Alemdar (2002), *Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Akçağ Yayınları, Ankara.
- YALIN, Halil İbrahim (2005), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, 14. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- YAMAN, H., Y. Koçmar, T. Çiftlik, H. Sancak (2010), “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerin Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi”, Yayına Hazırlayanlar: SUBAŞI UZUN, L., Ü. Bozkurt, *Türkçe Öğretiminde Güncel Tartışmalar*, Ankara Üniversitesi, s. 158-173.
- YAMAN, Havva (2006), *İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Derslerinde Kavram Haritası Tekniğinin Öğrenci Başarısına ve Hatırlamaya Etkisi*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- YAPICI, Mehmet (2004), “İlköğretim Dil Bilgisi Konularının Çocuğun Bilişsel Düzeyine Uygunluğu”, *İlköğretim-Online*, Sayı 3(2), s.35-41 <http://ilkogretim-online.org.tr>, 21.12.2010
- YAŞA, Elif (2010), *Çalışma Yaprakları Destekli Problem Çözme Stratejilerinin Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- YILDIZ, Cemal (2003), *Türkçe Öğretiminde Alternatif Yöntemler*, Anı Yayıncılık, Ankara.

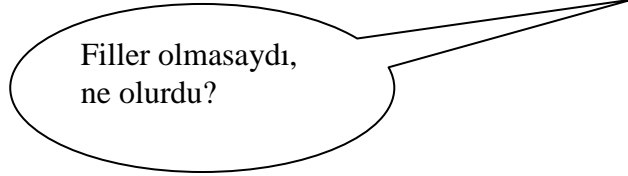


- YILMAZ, Senem (2007), *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Problem Çözmedeki Kavram Yanılgıları*, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- YİĞİT, N., N. Alev, T. Altun, H. Özmen, S. Akyıldız (2005), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Derya Kitapevi, Trabzon.
- YÖK (1997), *Fakülte Okul İşbirliği Kılavuzu*, Öğretmen Eğitimi Dizisi , Yök/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara.
- YURDAKUL, Bünyamin (2007), *Eğitimde Yeni Yönelimler*, 2. Baskı, Pegem A Yayınları, Ankara.
- YÜRÜK, Nejla ve Özlem Çakır (2000), “Lise Öğrencilerinde Oksijenli ve Oksijensiz Solunum Konusunda Görülen Kavram Yanılgılarının Saptanması”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 18, s.185-191.

## EKLER

**EK 1: ÇALIŞMA YAPRAKLARI (Araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.)**

### HADİ BUL BAKALIM



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

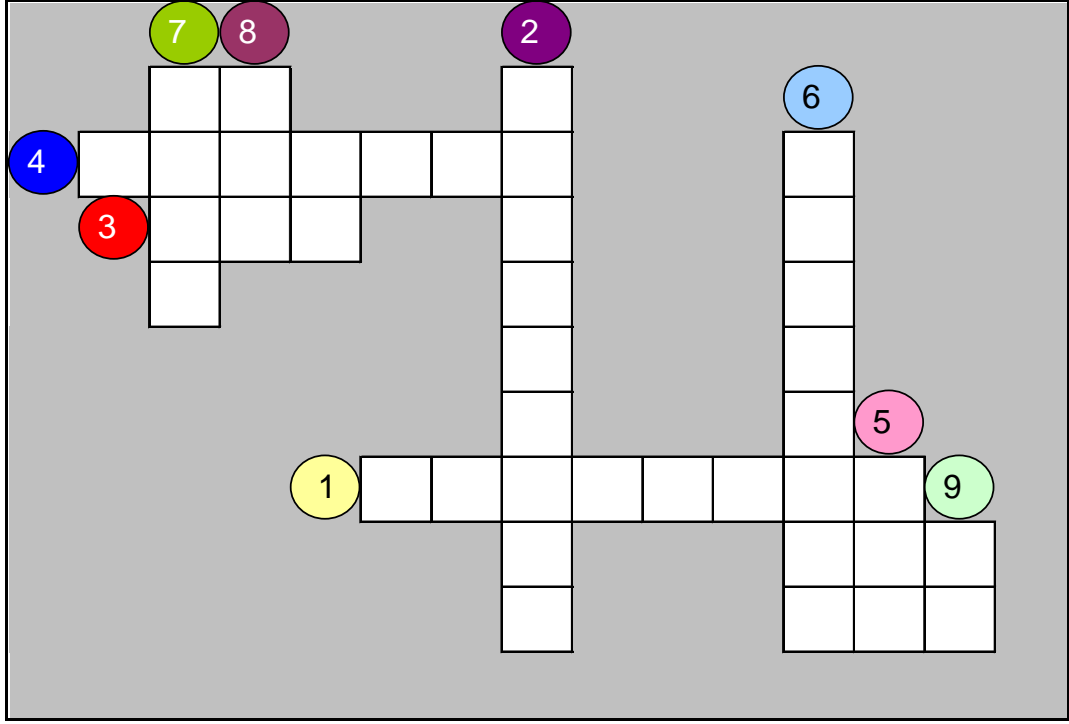
.....

.....

.....

### BULMACA

Cümlelerde geçen kelimelerle oluşturulan aşağıdaki bulmacayı çözünüz.



### Sorular:

1. “Yazarın sımsıcak anlatımı, beni derinden etkiliyor ve giderek romana olan bağlılığımı artırıyordu.” cümlesindeki sıfat olan sözcük (ismi niteleyen sözcük)

2. “Mutluluğun verdiği bir hazla durmaksızın ağlıyor, elma yanaklarını yaşartıyordu.” cümlesindeki türemiş fiil olan sözcüğün çekimsiz hali

3. “Bu elem defteri dünyada kapansın dilerim...”

Dilerim bir daha mahşerde açılınsın bu kitap!” (Faruk Nafiz Çamlılıbel) dizelerinde bulunan isim olan sözcüklerin sayısı

4. “Dilerim bir daha mahşerde açılınsın bu kitap!” dizesinde zarf olan sözcük

5. “Kim bu cennet vatanın uğruna olmaz ki feda?” dizesinde zamir olan sözcük

6. “Çocuğun yüzü ibik gibi kızardı. Bereket o telaşta kimse işin farkına varamadı.” (Haldun Taner) cümlelerinde yer alan birleşik fiilin cümledeki çekimli hali

7. “Parmaklarıyla piyano çalar gibi yaptı.” (Sevinç Çokum) cümlesinde edat olan sözcük

8. “Kış çöktü üzerimize bre Rıfat.” (Sevinç Çokum) cümlesinde bulunan ünlem olan sözcük

9. “Dünyada ne ikbal, ne servet dileriz.” (Yahya Kemal Beyatlı) dizesinde bağlaç olan sözcük

## ACİL YARDIM



Ken, Cedric'e bir soru sormuştur ve bu konuda kendisine yardımcı olup olamayacağını öğrenmek istemiştir. Cedric ise sorunun cevabını çok iyi bildiğini ve iyi bir şekilde ona yardımcı olacağını söylemiştir. Ken bu duruma çok sevinmiştir. Fakat Cedric'te bir sıkıntı başlamıştır. Çünkü cevabını çok iyi bilmediği halde biliyorum demiştir. Ken, Cedric'e şu soruyu sormuştur:

- **Bir kelimenin başaka bir kelimenin yerini tuttuğunu nasıl anlarız ve böyle kelimelere ne ad veririz?**

Cedric'e yardım edip soruyu onun yerine cevaplar mısınız? Örneklerle anlatırsanız, Cedric'in karışık olan kafası daha iyi aydınlanacaktır.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

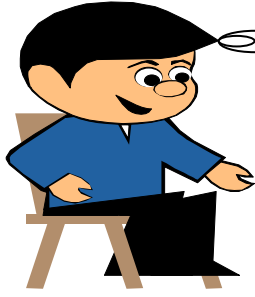
.....

.....

.....

.....

.....



YENİDEN YAZALIM

Aşağıda örnekte görüldüğü gibi altı çizili kelimeleri değiştirerek cümleyi aynı anlamı verecek şekilde yeniden yazınız. Kelime türünde meydana gelen değişikliği belirtiniz.

Onunla birlikte geçen hafta bir pantolon almıştık. O pantolonu, bugün giymiş.

Onunla birlikte geçen hafta bir pantolon almıştık. Onu bugün giymiş. (“o pantolon” kelime grubunda; o:sıfat, pantolon: isimdir. “onu” kelimesi ise bir ismi nitelemeyip bir ismin yerini tuttuğu için zamirdir. Kelimeyi değiştirdiğimizde anlamda bir değişiklik olmadığı halde kelimenin türü değişmiştir.)

Okuduğu şiir kitabını çok beğenmişti. İçinden bir şiir seçerek çarçabuk ezberledi.

.....  
.....  
.....  
.....

Annesinin verdiği çiçekleri özenle saklardı. O çiçekleri en sevdiği antika vazosuna koydu.

.....  
.....  
.....  
.....

Kapımızın önünden her gün bir kişi geçirdi. O kişinin nerede çalıştığını bir türlü öğrenemedim.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Arka sırada siyah saçlı, yeşil gözlü, güler yüzlü bir çocuk oturuyor. O çocuk, sınıfın en sevilen öğrencisidir.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Bugün gösterime giren film sanırım çok güzel. Çünkü o filmin tanıtımı aylardır yapılıyor.

.....

.....

.....

.....

.....







## DÜŞÜN VE BUL BAKALIM!

Avcı Süleyman, yürüye yürüye dik bir kayalığın dibine vardı. Her taraf keklik ötüşü kesilmişti. Gel gelelim, binlerce kekliğin bir tanesi bile meydanda yoktu. Avcı köpeğine kızdı. “Senin burnun yok mu be!” diyerek köpeğe bir tekme attı. Köpek, kuyruğunu bacalarının arasına kıstı, beş on adım öteye kaçtı. Avcının gözlerini kan bürümüştü. Bu keklik bolluğunda üç dört çift olsun vurmasın ha? Elinden gelseydi elindeki çifti güneşe çevirip öldürücülük hırsına doyumak için tetiğe basacak ve güneşi kör edecekti. Tam o sırada önünde yürüyen köpek, yarı havlayış, yarı uluyuştan ibaret bir ses çıkardı. Aynı zamanda da avcı, başının üstünde, yükseklerde bir kanat hışırtısı duydu.

Yüksek kayanın tepesine yumurtlayan bir miho kanada kalkmıştı. Avcı Süleyman birdenbire çiftesini havaya dikti, çiftenin iki gözünü birden ateşledi. Miho kanatlarını topladı, avına saldıran bir şahin gibi aşağıya doğru düştü. Havaya yolunan bir sürü tüy uçtu. Kuş önce sendeledi, sonra dengesini buldu ve fişek gibi dosdoğru yükseklerle fırladı, ardı sıra bıraktığı tüyler döne döne yere indi.

Halikarnas

Balıkçısı

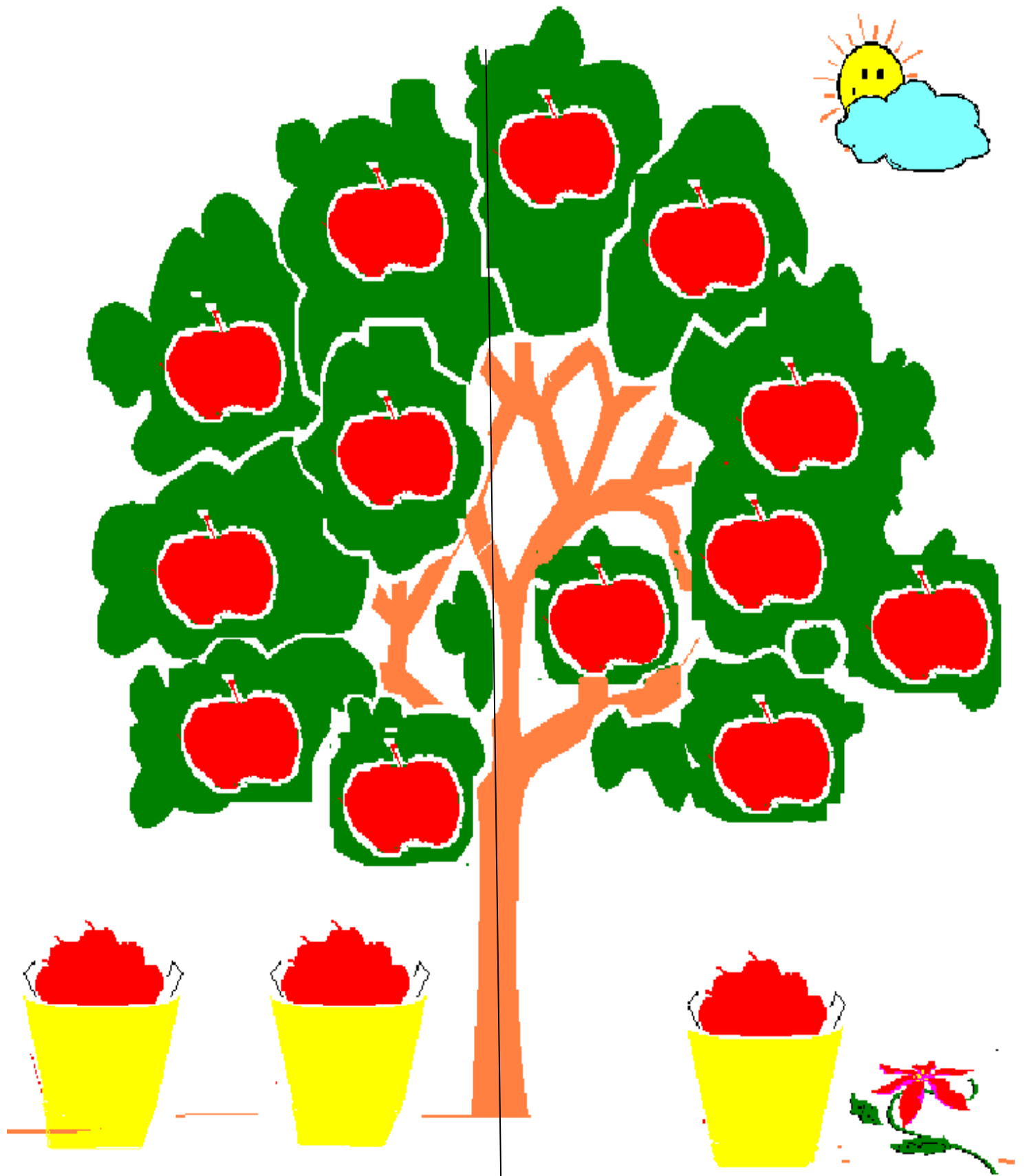
Altı çizili kelimelerden isim ve fiil olanları ayırınız. Ardından ağacın üzerindeki elmalara, isimleri niteleyenler sağ, fiilleri niteleyenler ise sol tarafa olmak üzere kelimeleri yazınız. Ağacın altındaki kovaya ise elmalara yazdığınız kelimelerin türünü yazınız ki toplanan elmalar doğru kovalara konabilsin.

Fiiller:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

İsimler:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....





Size üç cümle versem ve bunları noktalama işareti kullanmadan birleştirin desem, bu üç cümleyi ne kullanarak birleştirirdiniz?

.....  
.....  
.....

.....  
.....  
.....

.....

## YEŞİL ORMAN İLKÖĞRETİM OKULU

Kahramanlarımız Yeşil Orman İlköğretim Okulu'na gitmektedirler. Okul çıkışında birlikte ders çalışmakta ve sorulara üçü de ayrı ayrı cevap vermektedir. Bu esnada her soruda o gün öğretmeni en iyi dinleyen ortaya çıkmaktadır. Bakalım öğretmeni en iyi dinleyen kim? Bunu siz bulmaya çalışın.

### 1.“Seninle bir yağmur başlıyor iplik iplik

Bir güzellik doğuyor yüreğime şiirden.” dizelerinde “ile” kelimesinin türü nedir?



“ile” sözcüğünün türü bağlaçtır. Çünkü “yağmur” ve “senin” sözcüklerini birbirine bağlamış ve anlamca bir ilişki kurmuştur. “ile” sözcüğü, iki kelimeyi birbirine bağladığı için bağlaçtır.



“ile” sözcüğünün türü edattır. Çünkü yağmurun yağmaya başlamasının “seninle” birlikte gerçekleştiği belirtilmiştir. “ile” sözcüğü birliktelik anlamı taşıdığı için edattır.



“ile” sözcüğünün türü edattır. Çünkü bu kelime ile “senin” kelimesi birleşmiş; ardından kendisinden sonra gelen kelimeyle bağlanmıştır. “ile” sözcüğü, iki kelimeyi birbirine bağladığı için edattır.

### 2. “Çocuk o kadar hastalanmıştı ki vücudu ateş gibi yanıyordu.”cümlesinde “gibi” kelimesinin türü nedir?



“gibi” sözcüğünün türü edattır. Çünkü “gibi” kelimesi; “ateş” ve “yanmak” kelimelerini birbiri ile ilişkilendirmiştir.



“gibi” sözcüğünün türü edattır. Çünkü “gibi” kelimesi; hastanın vücut ısısını ateşe benzetme ilgisi kurmuştur.



“gibi” sözcüğünün türü bağlaçtır. Çünkü “gibi” kelimesi;“ateş” ve “yanmak” kelimelerini birbiri ile ilişkilendirmiştir.

3. “Gecem ile gündüzüm hep seninle dolu dolu geçer.”cümlesinde “ile” kelimesinin türünü, diğer iki sorudan en az birine doğru cevap veren kişi bulmuştur. Sizce bu kelimeyi doğru bilen kimdir ve nasıl bir cevap vermiştir?



Aşağıda resimlerle anlatılan kelimelerin içinde geçtiği birer cümle yazıp kullanılan kelimenin türünü belirtiniz.



sarı



hızlı



şemsiye



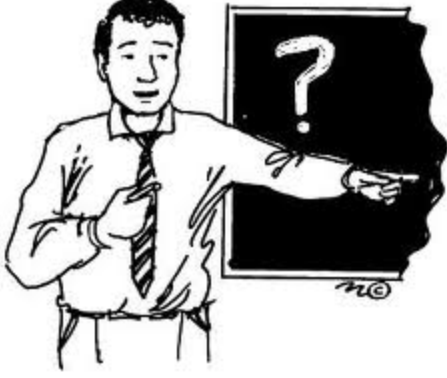
güneşli



eyvah



Uzun



Aşağıdaki cümleleri inceleyiniz.

1. Tatilimiz geçirdiğimiz otel, cennet kadar güzel bir koyun etrafına inşa edilmişti.
2. Saçları o kadar güzeldi ki yıpranmak nedir bilmiyordu.
3. Annem en güzel yemeklerini senin için hazırladı.
4. Çiçekçi mesleğine o kadar alışmıştı ki kocaman buketi çarçabuk hazırladı.
5. Kendi kendine saatlerce söylenerek bütün günü odasında geçirdi.
6. Büyükşehirler içinde İstanbul'un trafiği diğerlerine göre daha yoğundur; dolayısıyla insanlar artık bu şehirde yaşamaktan kaçınmaktadır.
7. Başkasının süzgecinden geçmiş kitaplar bizi ve bizimle birlikte aynı süreci yaşayanları kültürlü yapmazlar.
8. Sen de en az bizim kadar okuyup şu içinde yaşadığımız dünyaya daha nitelikli eserler bırakmak için uğraşmalısın!
9. Pekala, bir de bizi iş başında gör bakalım!
10. Türk kültürünün izlerinin barındığı eserlerimiz, yeni açılan müzeye özenle yerleştirildi.
11. Sanki gözlerimi kapasam yıldızlar bir bir akıp gelecek üzerime.
12. Ah, işte o eski günlerde birbirimize olan güvenden şimdilerde defalarca kontrol ettiğimiz kapılar kilitlenmezdi.



13. Solgun hüzünlü akşamlarda ev ziyaretleri hepimizin içini açardı.

14. Bensiz bir kitap almazdı; saatlerce kitaplar arasında gezinir durur, kitaplarımızı ortak fikirlerimiz ışığında seçerdik.

15. Bilimin ışığından yoksun bir nesil, gelecekte zifiri karanlıklarda uyur.

a.Aynı türde olan kelimelerin bulunduğu cümleleri eşleştirip kelimelerin türlerini belirtiniz.

b.Açıkta kalan kelimenin bulunduğu cümleyi ve kelimenin türünü belirtiniz.



BENİ DÜZENLE

Altı çizili sözcükler, türlerine uygun yerde kullanılmamıştır. Dolayısıyla cümleler anlatmak istediklerini doğru olarak belirtememektedir. Şimdi sizden yardım istiyorlar. Onları düzenleyip yanlış yerde kullanılan kelimenin türünü ve yaptığımız değişimin nedenini söyler misiniz?

1. Sen sürekli olarak milli kültürünü yaşat ki neslin yarınki de türkülerini söylesin.

.....

Değişimin nedeni: .....

2. Yunus Emre, vatan yeni coğrafyasının topraktan yükselen bütün seslerini Türk halk diliyle birleştirmiştir güzel.

.....

.....

Değişimin nedeni: .....

.....

3. Beş bin senelik kıssa<sup>1</sup> hisse<sup>2</sup> yarım mi verdi?

“Tarih’i” “tekerrür<sup>3</sup>” diye tarif ediyorlar;

---

<sup>1</sup> Kıssa: Ders alınması gereken kısa hikâye.

<sup>2</sup> Hisse: Pay.

<sup>3</sup> Tekerrür: Tekrarlanma.

Hiç ibret alınsaydı, tekerrür mü ederdi? (Mehmet Akif Ersoy, Safahat)

.....  
Değişimin nedeni: .....  
.....

4. Memleketin batması sahipsiz olan haktır;

Sen sahip olursan bu vatan batmayacaktır. (Mehmet Akif Ersoy, Safahat)

.....  
Değişimin nedeni: .....  
.....

5. Tebessüm bu ince, bu mabedin eski içinde bir akşamüstü bir gül gibi parıldamıştı  
taze.

.....  
Değişimin nedeni: .....  
.....

## KELİMELER OLMASAYDI?



Dilimizde yer alan kelime türleri olmasaydı, ne olurdu?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## KELİMELERİN TANIŞMASI

Bir gün kelimeler, ağızdan birer birer dökülüp bir araya gelmişler. Bir gürültü, bir karmaşa... Hepsi yerini şaşırılmış, görevini unutmuş, adeta okul çıkışında eve gitmek için çırpınan çocuklar gibi başlamışlar koşturmaya.

Kahramanlarımız olan kelimelerin evleri neresi acaba? Tabi ki kelimelerin evleri cümleler. Peki ya cümlede her biri gelişigüzel yer alabilir mi? İşte hepsi bu konuda başlamışlar tartışmaya. Tartışma uzamış da uzamış; ilk olarak gördükleri sonuçsa pek acıymış. Hepsi başına buyruk şekilde davranırsa, görmüşler ki oluşturdukları cümleleri okuyan kişiler, onların demek istediklerinden pek bir şey anlamıyorlar. Sonra bir şeyin farkına varmışlar. Her birinin aslında cümle içinde farklı görevi ve farklı yeri var. Hepsinin adı da görevlerine göre verilmiş. En son akıllarına gelen bu olmuş; ama asıl büyük sorunları da şimdi başlamış. Öyle ya zaten hepsi görevini şaşırıp bu derde düşmüştü. Görev ve adlarının ne olduğunu kim söyleyecek onlara? Biri hemen bulduğu çözümü belirtmiş:

—Eğer kendimizi tanıtırsak, kim olduğumuzu hep birlikte çözebilir ve böylece kendimize komşu olan kelimeleri de iyi tanıyabiliriz, demiş.

Uyanık olan kelimelerden ilki atılmış:

—Öyle bir kelimeyim ki ben olmadan kimse iş, oluş ve durum belirtemez. Ben olmazsam dünya hareketsiz kalır. Üstelik sizden ayırt edilmem de o kadar kolay ki... Yalın halime mastar eki getirilsin yeter. Mastar ekini alırım, yine de anlamsız kelime olmam.

Kelimelerden ikincisi sözü devralmış:

—Ben de öyle bir kelimeyim ki canlı ve cansız, soyut ve somut varlıkları; duygu ve düşünceleri bildiririm. Ben olmazsam yeryüzünde hiçbir kavram, hiçbir varlık, duygu ve düşünce dile getirilemez.

Üçüncü kelime atılmış:

—Ama ben, ben olmadan sen nasıl tamlanabilirsin? Bu dünyada ancak ben senin önüne gelerek seni tamlayabilirim. Ben olduğum müddetçe senin de rengin, biçimin, kaç adet ve nerede olduğun belli olur. Sen kavramları ve varlıkları karşılasan da tam olarak nasıl ve nice olduklarını, ben senin önüne gelmezsem, tek başına anlatamazsın.

Duyduklarından çok etkilenen dördüncü kelimenin kendi görevi aklına gelmiş. Birinci ve üçüncü kelimeye dönerek:

—Ben olmazsam anlamlarınız asla güçlenmez. Bir şeyi tam anlatmak için, kısacası yer ve yön, zaman, ölçü, nicelik belirtmek, soru sorabilmek için bana ihtiyacınız var.

Beşinci kelime, dördüncü kelimenin diğer kelimelerle tartışmasını fırsat bilip ikinci kelimeye yönelmiş:

—Bu dünyada sen olmazsan, ben olurum. Senin olmadığın her yerde ben varım. Ne zaman ki senin canın bir cümleye gitmek istemez; ben bütün yardımseverliğimle koşar senin yerini tutarım.

Altıncı kelime biraz üzülerek söze atılmış:

—Hey, beni unuttunuz sanırım! Hepiniz kendinizi anlatıp duruyorsunuz. Oysa şu yeryüzünde ben olmazsam kimse sevincini, üzüntüsünü, şaşkınlığını, kızgınlığını, korkusunu ve daha birçok duygusunu anlatamaz. Üstelik bir kimse birini çağırırken bile bana başvurur.

Yedinci kelime hemen kendine gelmiş ve bütün kelimelere sitem etmiş:

—Benim tek başıma bir anlamım yok diye mi benimle konuşmuyorsunuz? Ben tek başıma bir anlam taşımam; ama sizin aranızda anlam ilgisi de ancak benimle sağlanır. Cümle içinde, anlamsal ilginizi sadece ben sağlarım.

Sekizinci kelime bütün söylenenlere cevap vermiş:

—Sen hiç üzülme; her birimiz de birbirimizden değerliyiz. Bak benim de tek başıma bir anlamım yok, ama ben olmazsam eşgörevli kelimeler veya kelime grupları ve cümleler asla bağlanamazlar. Cümleler arasında konu ve anlatım bütünlüğü sağlanamaz. Arkadaşlar, birimiz bile eksik olsak herhangi bir anlatım gerçekleştirilemez.

Söylenen son söz üzerine herkes görevini bilip cümle içindeki yerini almış ve insanlar da onları okuyup çok şey anlamış, çok şey anlatmışlar.

a. Metindeki sekiz kahramanın adını bulunuz ve görevini kısaca belirtiniz.

b. Her kelime türüne metnin içinden bir örnek veriniz.



A. Aşağıdaki cümlelerde yer alan soru sözcüklerinin hangi kelimeyi nitelediğini belirtip nitelenen sözcüğün türünü yazınız. Ardından soru kelimesinin türünü bulunuz.

1. Bu kadar ince hesap yapan babasına yeni bir kıyafet masrafı nasıl teklif edecekti?(Peyami Safa)

Nitelenen kelime ve kelimenin türü:  
Soru kelimesinin türü:

2. Bu nasıl söz? (Peyami Safa)

Nitelenen kelime ve kelimenin türü:  
Soru kelimesinin türü:

3. Baloda kimler var?(Peyami Safa)

Nitelenen kelime ve kelimenin türü:  
Soru kelimesinin türü:

4. Ne oldu sana?(Peyami Safa)

Nitelenen kelime ve kelimenin türü:  
Soru kelimesinin türü:

5. Sen ne gün sınav olacaksın?

Nitelenen kelime ve kelimenin türü:  
Soru kelimesinin türü:

6. Yarışmayı kazanana ödül olarak ne verecekler?

Nitelenen kelime ve kelimenin türü:  
Soru kelimesinin türü:

7. Kaç yıldır çekiyorsunuz?(Peyami Safa)

Nitelenen kelime ve kelimenin türü:  
Soru kelimesinin türü:

8. Aldığın kalemlerin kaçını bozuk çıktı?

Nitelenen kelime ve kelimenin türü:  
Soru kelimesinin türü:

9. Hangi iş?(Peyami Safa)

Nitelenen kelime ve kelimenin türü:  
Soru kelimesinin türü:

10. Hangisi sana daha çok hitap etti?

Nitelenen kelime ve kelimenin türü:  
Soru kelimesinin türü:

**B.** Türkçe dersi sınav sorularından birisi “Dostluğun Önemi” konulu bir hikâye yazmaktadır. Siz o kadar güzel bir hikâye yazarsınız ki öğretmeniniz, eserinizi alıp bir yayınevine götürür. Editör, eserinizi çok beğenir ve benzer hikâyeler yazarsanız, hepsini bir kitap haline getirebileceğini söyler. Öğretmeniniz, hemen heyecan içinde size haber verir.

1. Öğretmeninize soracağınız ve içinde soru kelimesi geçen ilk soru ne olurdu?

2. Soru cümlelerinde geçen soru kelimesinin türü nedir?





1. Televizyonda istediğiniz bir ana haber bültenini izleyiniz; oradan zarf ve fiil türünde olan üçer örnek kelimeyi bulup yazınız.



2. Radyoda istediğiniz bir şarkıyı dinleyiniz ve şarkıda geçen zamir türünde olan üç örnek kelimeyi yazınız.



3. İsteddiğiniz bir gazeteyi okuyunuz ve orada geçen sıfat türünde olan üç kelimeyi yazınız.



4. Çevrenizdeki dükkan tabelalarına bakınız ve tabelada bulunan isim türünde üç Türkçe kelime yazınız.

## **EK 2: Kişisel Bilgi Anketi**

### **ANKET FORMU**

**İSİM-SOYİSİM:**

**SINIF:**

Sevgili Öğrenciler,

Size sunulan bu anket, bilimsel bir araştırma için düzenlenmiştir. Uygulamanın içinde olan sizin görüş ve eğilimleriniz, bu araştırma sonuçları için önem taşımaktadır.

Her soruda kutular bulunmaktadır. Sizin için en uygun olan kutuya (X) işareti koyunuz.

Araştırmaya değerli görüşlerinizle katkıda bulunduğunuz için şimdiden teşekkür ederiz.

1. **Cinsiyetiniz**

( ) Erkek ( ) Kız

2. **Yaşınız**

( ) 12 ( ) 13 ( ) 14 ( ) 15 ( ) 16

3. **Ailenizin aylık geliri**

( ) 500 TL ve daha düşük

( ) 501-1000 TL

( ) 1001-2000 TL

( ) 2001-3000 TL

( ) 3001 TL ve üzeri

4. **Babanızın eğitim durumu**

( ) Üniversite mezunu

( ) Lise mezunu

( ) Ortaokul mezunu

İlkokul mezunu

Okuma-yazma bilmiyor

**5. Annenizin eğitim durumu**

Üniversite mezunu

Lise mezunu

Ortaokul mezunu

İlkokul mezunu

Okuma-yazma bilmiyor

**6. Evinizde size ait bir çalışma odanız var mı?**

Evet  Hayır

**7. Özel dershaneye gidiyor musunuz?**

Evet  Hayır

**8. Özel ders alıyor musunuz?**

Evet  Hayır

**9. Türkçe dersini seviyor musunuz?**

Her zaman

Çoğu zaman

Kısmen

Çok az

Hiçbir zaman

### EK 3: KELİME TÜRLERİ BİLGİ TESTİ

#### KELİME TÜRLERİ TESTİ (BİLGİ TESTİ)

1. “Hiddetle çocuğu ileriye itti. Bir türlü kendini toparlayamayan çocuk sendeleyip yere düştü.” **Cümlelerinde aşağıdaki kelime türlerinden hangisi yoktur?**

- A) Edat
- B) Zamir
- C) Bağlaç
- D) Fiil

2. Aylin: Bana her konuda yardım etti.  
Mehmet: Benim için her zorluğa katlanırdı.  
Gamze: Bir anda her şey alt üst olmuştu.  
Tarık: Onu aradım; ama bulamadım.

**Yukarıdaki kişilerden hangisinin söylediği türemiş fiil içermektedir?**

- A) Aylin
- B) Mehmet
- C) Gamze
- D) Tarık

3. Altı çizili kelimelerden hangisinin türü diğerlerinden farklıdır?

- A) Birçok kişi kendini boşuna yoruyor.
- B) Bazıları onun haklı olduğunu sanıyor.
- C) Birkaç öğrenci seni görmeye geldi.
- D) Birtakım ayrıntıları atlamamak gerek.

1. Baharla  
biber  
karışıktır.

2. Çay ve  
şeker  
kutusudur.

3. Yalnız  
biber var bu  
kutuda.

4. Hem  
karabiber hem  
kimyon  
kutusu

4.

Numaralanmış kutulardan hangisinde bağlaç yoktur?

- A) 1
- B) 2
- C) 3
- D) 4

5. Aşağıdaki kelimelerden hangisinin tek başına bir anlamı yoktur?

- A) O
- B) El
- C) Gibi
- D) Gel

6. “ile” kelimesi hangi cümlede “Ablası Selen ile oynuyor.” **Cümlesindeki anlamıyla kullanılmıştır?**

- A) Koltuk ile masanın yerlerini değiştirmiş.
- B) Duvardaki tablo ile fotoğrafın tozunu aldı.
- C) Annesi ile babası alışverişe çıkmışlar.
- D) Küçük bir evde ailesiyle yaşıyordu.

- 7.1. Ne hasta bekler sabahı  
2. Ne taze ölüyü mezar  
3. Ne de şeytan bir günahı  
4. Seni beklediğim kadar

**Numaralanmış dizelerin hangisinde edat vardır?**

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

8. “gibi” kelimesi hangi cümlede farklı bir anlamda kullanılmıştır?

- A) Senin gibi yürekisini zor bulur o.  
B) Cebindeki parayı olduğu gibi bağışladı.  
C) Düşünüyor gibi yaparak kandırdı.  
D) Çocuk gibi davranışları rahatsız ediyor.

9. “Sonbahar bize ikinci bir müjde veriyor.” **Cümlesindeki fiilin yapı bakımından özdeşi aşağıdakilerden hangisinde yoktur?**

- A) Bu müjdeyi daha önce verebilirdin.  
B) Saçlarını tarayıp jöle sürdü.  
C) Sevdiğim türküyü yine dinleyemedim.  
D) Yazık oldu bizim arkadaşlara.

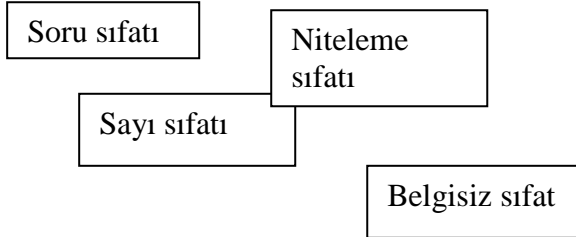
10. “Öyle zannederim ki şairler de bizim gibi sıradan insanlardır.” **Cümlesinde hangi kelime türü yoktur?**

- A) Ünlem B) Fiil  
C) Sıfat D) Edat

11. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde, altı çizili söz cümleyi zaman bakımından tamamlamıştır?

- A) Güvercinler havuzun kenarına konmuş.  
B) Caminin etrafını ağaçlandırdılar.  
C) Pınar’ın dersleri öğleden sonra başladı.  
D) Rolünde uçarcasına dans ediyordu.

12.



“Güzel günler bir anda yok olmuş, nasıl bir sabah uyanacağımızı bilemez hale gelmiştik.”

**Bu cümlede sıfatlarla ilgili yukarıda verilen tablodan hangisi yoktur?**

- A) Soru sıfatı  
B) Niteleme sıfatı  
C) Sayı sıfatı  
D) Belgisiz sıfat

13. Bazı kitaplar da vardır, insan onları vekil vasıtası ile okur yani başkalarının onlardan çıkardıkları parçaları okur. Bu ancak kitabın değeri ve konunun önemi az olduğu zaman yapılır.

**Bu parçadaki altı çizili kelimler, türlerine göre ikişerli gruplanırsa hangisi dışta kalır?**

- A) kitaplar
- B) bu
- C) okur
- D) ancak

14. Geliyor Boğaziçi'nden doğru,  
1  
Bir iskeleden kalkan vapurun sesi.  
2

Mavi sular üstünde yine  
3  
Bembeyaz Kızkulesi.  
4

**Numaralanmış kelimelerden hangilerinin türü aynıdır?**

- A) 1. ve 2.
- B) 2. ve 4.
- B) 3. ve 4.
- C) 2. ve 3.

15. Beşiktaş, Yıldız ve Nişantaşı arasında kalan İhlamur Vadisi'nin 18. yüzyılda Hacı Hüseyin Bağları adıyla tanınan bir mesire yeri.

**Bu cümle için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?**

- A) Beş tane özel isim kullanılmıştır.
- B) Çoğul isim kullanılmıştır.
- C) Birleşik yapılı isim kullanılmıştır.
- D) Topluluk ismi kullanılmıştır.

16. Tuba: Akşam nasıl döndünüz?  
Sezer: Niçin bizimle gelmediniz?  
Azra: Ne kadar oturdunuz orada?  
Ali: Nasıl bir akşam geçirdiniz?

**Kimin sorusuna verilecek cevap zarf (belirteç) olamaz?**

- A) Tuba
- B) Sezer
- C) Azra
- D) Ali

17. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde sıfat vardır?

- A) Paketler elindeydi ve bekliyordu.
- B) Türkçenin zenginliğine hayrandı.
- C) Babaannemin dediklerini unutamadım.
- D) Evsiz insanların hali yüreğimi burktu.

18. Aşağıdaki fiillerden hangileri isimden türemiştir?

- A) yazdır- güzelleş- giyin-
- B) sorar- hazırlan- alın-
- C) çalış- acıt- döndür-
- D) esmerleş- morar- temizle-

19. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde, altı çizili kelime zarftır?

- A) Atlılar doludizgin hedefe gidiyordu.
- B) Bu yaz köye ikinci kez gideceğiz.
- C) Gerçeği açıklaması için baskı yaptılar.
- D) Özel bir gösteri yapmaya hazırlandık.

20. “Annem istemediği için arkadaşlarla buluşamadık; ama sabaha kadar da gözüme uyku girmede.” **Cümlesinde kaç edat kullanılmıştır?**

A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

21. “yalnız” kelimesi, aşağıdaki cümlelerin hangisinde “bağlaç” olarak kullanılmıştır?

- A) Güzel yalnız biraz renksiz.  
B) Tepedeki evde yalnız oturuyor.  
C) Koskoca evde yalnızdım.  
D) Şehirde yalnız dolaşmış.

22. O güzel yıllardan geriye pek bir şey kalmadı ne yazık ki.

**Bu cümlede altı çizili kelimelerden hangisinin türü yanlış verilmiştir?**

- A) O: Sıfat B) Geriye: İsim  
C) Bir: Zarf D) Ki: Bağlaç

23. (1) Sürü dağın karşı yamacında kıpır kıpır otluyordu. (2) Uzaktan, dağı bir zırh gibi bürüyen kayalar görünüyordu. (3) Çok yükseklerden süzülen bir kuzgun, bulutsuz gökte bir siyah leke gibiydi. (4) Koyunların çingirak sesleri titrek titrek uzayıp gidiyordu.

**Numaralanmış cümlelerin hangisinde ek fiil farklı türden bir kelimeye gelmiştir?**

- A) 1. B) 2. C) 3. D) 4.

24. Hoca'ya birisi gelerek:

—Bağdat'a göndereceğim bir mektubum var, onu yazar mısın, demiş.

Hoca: “Yazamam” deyince adam sebebini sormuş. Hoca da şu cevabı vermiş:

—Bağdat'a kadar gitmem gerek, çünkü kendi yazımı ancak kendim okuyabilirim.

**Bu parçada hangi kelime türü kullanılmamıştır?**

- A) Sıfat B) Zamir C) Edat D) Ünlem

25. Neylersin ölüm herkesin başında

Uyudun uyanmadın olacak

Kim bilir nerede, nasıl, kaç yaşında

Bir namazlık saltanatın olacak

Taht misali o musalla taşında.

**Bu dizelerde soru anlamı taşıyan sözcük türleri arasında aşağıdakilerden hangisi yoktur?**

- A) Sıfat B) Zamir  
C) Zarf D) Edat

#### EK 4: Açık Uçlu Sorular

Soru 1: “Bir manzara resmi ancak böyle yapılabilir.” cümlesinde altı çizili sözcük için söylenenlerden sizce hangisi doğrudur? Nedenini açıklayınız.

“ancak” sözcüğü bağlaçtır. Çünkü kelimenin tek başına anlamı yoktur; fakat eş görevli kelime öbeklerini birbirine bağlamaktadır.

“ancak” sözcüğü edattır. Çünkü kelimenin tek başına anlamı yoktur; fakat cümledeki diğer kelimelerle bir araya getirilerek aralarında anlam ilişkileri kurulmuştur.

Soru 2: İşin püf noktasını henüz öğrenmemişsin.

Yukarıdaki cümlede altı çizili sözcük hangi kelime türüne aittir? Neden?

Soru 3: Aşağıdaki cümlelerde yer alan fiilleri bularak altını çizin ve fiilin türünü yazınız.

Kısa bir şiir bulup ezberleyebilirsiniz.



Kapı açılınca karşımda birden onu gördüm.

Kardeşini bir anne edasıyla kucağında uyuttu.

Sınavdan aldığı notu duyunca gözlerinin içi güldü.

Zafere ulaşmak için biraz daha sabretmeli.

İhtiyacım olduğunu bildirdiğim an geliverdi.

Başıma gelenleri duyunca donakaldı.

Yolda taşa takılınca düşeyazdım.

Soru 4: “Eski ramazan akşamlarında özel eğlenceler düzenlenirdi.” cümlesinde altı çizili sözcüğün türü için aşağıdaki yargılardan hangisi doğrudur? Neden?

A: “özel” sözcüğü sıfattır; çünkü “eğlence” ismini nitelenmektedir.

B: “özel” sözcüğü zarftır; çünkü “eğlenmek” fiili nitelenmektedir.

Soru 5: Aşağıdaki altı çizili sözcüklerin hangi kelime türüne ait olduğunu belirleyiniz.

Pekala, bu sefer de senin dediğin olsun.

Taşıma su ile değirmen dönmez.

Çok düşündüm; fakat bir sonuca varamadım.

Soru 6: Sevdiğiniz bir arkadaşınızı sıfat ve isim kullanarak kısaca anlatınız.

Metninizde geçen sıfatların ve isimlerin altını çiziniz; sıfatların türünü yazınız.

Soru 7: Aşağıda altı çizili olarak verilen zarfların türlerini belirleyiniz.

Öfkeyle kalkan, zararla oturur.

Aşağı tükürsen sakal, yukarı tükürsen bıyık.

Geceleyin mehtaba dalardık durgun sularda.

Çok bilen çok yanılır.

Neden böyle dūřman grnrsnz,  
Yıllar yılı dost bildiğim aynalar?

Soru 8: Aşağıdaki şiirde geçen zamirlerin altını çiziniz ve türünü yazınız.

Bana istediğin şekilde değil,  
İstemediğim gibi grnmelisin  
Kimsenin bunu göremeyeceği gibi olmalı.  
Kimsin diye sormamalıyım.  
Ve kendi sevdiğin koku yerine  
Benimkini srmelisin.

Soru 9: “Hangi kitapları okudun?” cümlesinde geçen altı çizili sözcüğün sıfat mı, zarf mı zamir mi olduğunu belirtiniz. Sebebini açıklayınız.

Soru10: “güzel” sözcüğünü –kelimeye çeşitli ekler de getirerek- fiil, sıfat, zarf, isim olarak kullanabileceğiniz dört ayrı cümle yazınız.

Soru 11: “O gün yaşadıklarım hayatımda bir ilkti.” cümlesinde altı çizili sözcüğün türü için aşağıda belirtilenlerden hangisi doğrudur? Sebebini belirtiniz.

Gönül: “ilk” sözcüğü bir kavramı açıkladığı için isimdir.


Serhat: “ilk” sözcüğü “hayat” sözcüğünü nitelediği için sıfattır.

Soru 12: “Q, buraya kadar yürüyerek geldi.” cümlesinde altı çizili sözcüğün türü nedir? Niçin?


Soru 13: “Yaşadığı hastalık sebebiyle çok kötü konuşuyordu.” cümlesinde altı çizili sözcüğün türü nedir? Sebebini belirtiniz?

## EK 5: Öğrencilerin Kullandığı Çalışma Yaprakları


Aşağıda resimlerle anlatılan kelimelerin içinde geçtiği birer cümle yazıp kullanılan kelimenin türünü belirtiniz.

  
sarı


Sarı elbise çok güzeldi.  
Sıfat

  
hızlı


Eve çok hızlı gittim.  
zarf

  
şemsiye


Yağmurlu havalandaki en çok kullandığım eşyamdır şemsiyedir.  
isim

  
güneşli


Hava bugün çok güzeldir.  
isim

  
eyvah

Eyvah, annem geldi!  
Cümle

  
sen

Sen ne zaman geliyorsun?  
zamir  
(kişi)

  
uzun

Adam çok uzun boyundaydı.  
Sıfat

Aşağıdaki cümleleri inceleyiniz.

1. Tatilimiz geçirdiğimiz otel, cennet kadar güzel bir koyun etrafına inşa edilmişti.
2. Saçları o kadar güzeldi ki yıpranmak nedir bilmiyordu.
3. Annem en güzel yemeklerini senin için hazırladı.
4. Çiçekçi mesleğine o kadar alışmıştı ki kocaman buketti çarçabuk hazırladı.
5. Kendi kendine saatlerce söylenerek bütün günü odasında geçirdi.
6. Büyükşehirler içinde İstanbul'un trafiği diğerlerine göre daha yoğundur; dolayısıyla insanlar artık bu şehirde yaşamaktan kaçınılmaktadır.
7. Başkasının süzgecinden geçmiş kitaplar bizi ve bizimle birlikte aynı süreci yaşayanları kültürlü yapmazlar.
8. Sen de en az bizim kadar okuyup şu içinde yaşadığımız dünyaya daha nitelikli eserler bırakmak için uğraşmalısın!
9. Pekala, bir de bizi iş başında gör bakalım!
10. Türk kültürünün izlerinin barındığı eserlerimiz, yeni açılan müzeye özenle yerleştirildi.
11. Sanki gözlerimi kapasam yıldızlar bir bir akıp gelecek üzerime.
12. Ah, işte o eski günlerde birbirimize olan güvenden şimdilerde defalarca kontrol ettiğimiz kapılar kilitlenmezdi.
13. Solgun hüzünlü akşamlarda ev ziyaretleri hepimizin içini açardı.
14. Bensiz bir kitap almazdı; saatlerce kitaplar arasında gezinir durur, kitaplarımızı ortak fikirlerimiz ışığında seçerdik.
15. Bilimin ışığından yoksun bir nesil, gelecekte zifiri karanlıklarda uyur.

a. Aynı türde olan kelimelerin bulunduğu cümleleri eşleştirip kelimelerin türlerini belirtiniz.

4-10 => zarf

11-15 => fiil

5-14 => zamir

3-13 => sıfat

2-6 => isme ek fiil  
gelmiş

8-12 => önlem

1-7 => edat

8 => bağlaç

b. Açıkta kalan kelimenin bulunduğu cümleyi ve kelimenin türünü belirtiniz.

BT2 de sarınle gelelim mi



## DÜŞÜN VE BUL BAKALIM!

Avcı Süleyman, yürüye yürüye dik bir kayalığın dibine vardı. Her taraf keklük ötüşi kesilmişti. Gel gelelim, binlerce keklüğün bir tanesi bile meydanda yoktu. Avcı köpeğine kızdı. "Senin burnun yok mu be!" diyerek köpeğe bir tekme attı. Köpek, kuyruğunu bacalarının arasına kısı, beş on adım öteye kaçtı. Avcının gözlerini kan bürümüştü. Bu keklük bolluğunda üç dört çift olsun vurmasın ha? Elinden gelseydi elindeki çifti güneşe çevirip öldürücülük hırsına doyumak için tetiğe basacak ve güneşi kör edecekti. Tam o sırada önünde yürüyen köpek, yarı havlayış, yarı uluyuştan ibaret bir ses çıkardı. Aynı zamanda da avcı, başının üstünde, yükseklerde bir kanat hışırtısı duydu.

Yüksek kayanın tepesine yumurtlayan bir miho kanada kalkmıştı. Avcı Süleyman birdenbire çiftesini havaya dikti, çiftenin iki gözünü birden ateşledi. Miho kanatlarını topladı. avına saldıran bir şahin gibi aşağıya doğru düştü. Havaya yolunan bir sürü tüy uçu. Kuş önce sendeledi, sonra dengesini buldu ve fişek gibi dosdoğru yükseklere fırladı, ardı sıra bıraktığı tüyler döne döne yere indi.

İsim  
beş on  
adım  
köpek  
bir kanat  
birden bire  
şahin  
Fiil  
önünde yürüyen  
dikti  
düştü  
avına saldıran bir  
düştü

Halikarnas Balıkcısı

Altı çizili kelimelerden isim ve fiil olanları ayırınız. Ardından ağacın üzerindeki elmalara, isimleri niteleyenler sağ, fiilleri niteleyenler ise sol tarafa olmak üzere kelimeleri yazınız. Ağacın altındaki kovaya ise elmalara yazdığınız kelimelerin türünü yazınız ki toplanan elmalar doğru kovalara konabilsin.

Fiiller:	Söf	İsimler:	Sıfat
Beş on	yürüye yürüye	kayalık	dik bir
Dikti	birden bire	adım	beş on
Düştü	şahin	köpek	önünde yürüyen
Sendeledi	önce	kanat	bir
Yere indi	şahin	şahin	avına saldıran bir
	döne döne	tüy	bir sürü



## YENİDEN YAZALIM

Aşağıda örnekte görüldüğü gibi altı çizili kelimeleri değiştirerek cümleyi aynı anlamı verecek şekilde yeniden yazınız. Kelime türünde meydana gelen değişikliği belirtiniz.

Onunla birlikte geçen hafta bir pantolon almıştık. O pantolonu, bugün giymiş.

Onunla birlikte geçen hafta bir pantolon almıştık. Onu bugün giymiş. ("o pantolon" kelime grubunda; o:sıfat, pantolon: isimdir. "onu" kelimesi ise bir ismi nitelemeyip bir ismin yerini tuttuğu için zamirdir. Kelimeyi değiştirdiğimizde anlamda bir değişiklik olmadığı halde kelimenin türü değişmiştir.)

Okuduğu şiir kitabını çok beğenmişti. İçinden bir şiir seçerek çarçabuk ezberledi.

İçinden birini seçerek çarçabuk ezberledi.  
(Bir şiir burada bulunduğundan "biri" olarak öbrak zamir hâle geldi.)

Annesinin verdiği çiçekleri özenle saklardı. O çiçekleri en sevdiği antika yazosuna koydu.

Onları en sevdiği antika yazosuna koydu.  
( "O çiçekleri" burada sıfattır. "Onları" ise onun yerini tuttuğu için zamirdir.)

Kapımızın önünden her gün bir kişi geçirdi. O kişinin nerede çalıştığını bir türlü öğrenemedim.

Kapımızın önünden her gün biri geçirdi. Onu nerede çalıştığını bir türlü öğrenemedim.  
( "Bir kişi" burada sıfattır. "biri" ise onun yerini tuttuğu için zamirdir.)

Arka sırada siyah saçlı, yeşil gözlü, güler yüzlü bir çocuk oturuyor. O çocuk, sınıfın en sevilen öğrencisidir.

O sınıfın en sevilen öğrencisidir.  
( "O çocuk" burada sıfattır. "O" ismin yerini tuttuğu için zamirdir.)

Bugün gösterime giren film sanırım çok güzel. Çünkü o filmin tanıtımı aylardır yapılıyor.

Çünkü onun tanıtımı aylardır yapılıyor.  
( "O film" burada sıfattır. "onun" ismin yerini tuttuğu için zamirdir.)



## EK 6: İzin Yazıları

T.C.  
BURSA VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.16.00.07-050 / 7496  
Konu : Araştırma İzni

18 Subat 2010

### VALİLİK MAKAMINA

İlgi : M.E.B.na Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Tuba ÇİFTLİK AKÇAKAYA' nın " Dilbilgisi Öğretiminde Bir Alan Olan Sözcük Türlerinin Ediniminde Kavram Yanılgıları ve Öğrenci Tanıma" konulu anket çalışmasını İlimiz Osmangazi ilçesi Celal Bayar İlköğretim Okulu 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerine uygulama isteği Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 13/01/2010 tarih ve 771/01/118 sayılı yazısı ile bildirilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı her tür ve her derecedeki okul ve kurumlarda yapılacak lisans, yüksek lisans, doktora veya doktora üstü araştırma-geliştirme çalışmaları ile Bakanlığın destek verdiği araştırmalar kapsamındaki anket, uygulama, gözlem gibi faaliyetler; bir ili kapsıyorsa izin başvurularının İl Milli Eğitim Müdürlüğüne yapılacağı ilgi yönergede belirtildiğinden Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Tuba ÇİFTLİK AKÇAKAYA' nın "Dilbilgisi Öğretiminde Bir Alan Olan Sözcük Türlerinin Ediniminde Kavram Yanılgıları ve Öğrenci Tanıma" konulu anket çalışması ile ilgili öneri ve veri toplama araçlarının, ilgi Yönerge gereği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmesi sonucunda mühürlü ve imzalı anketlerin aslının okul müdürlüğünce görülerek, okuldaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, gönüllülük esası ve veli izni ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ekli listede adı geçen İlimiz Osmangazi ilçesi Celal Bayar İlköğretim Okulu öğrencilerine ilgi Yönerge çerçevesinde uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde gereğini olurlarınıza arz ederim.

Atilla GÜLSAR  
Milli Eğitim Müdürü

OLUR.

17.2.2010

Selman YENİGÜN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı



Yeni Hükümet Konağı A Blok Osmangazi 16050 BURSA  
Tel: (0 224) 256 70 00/ 148-137 Faks: (0 224) 256 66 80  
Ayrıntılı bilgi için irtibat: Kültür Bölümü 137  
web: bursameb.gov.tr e-mail: kultur16@meb.gov.tr



EĞİTİM  
%100  
DESTEK

EĞİTİMİN REFORMU  
Daha aydınlık  
gelecek!

## ÖZGEÇMİŞ

Tuba ÇİFTLİK AKÇAKAYA, 1985 yılında Kocaeli ili, İzmit ilçesinde doğdu. 1996 yılında ilkokulu bitirmesinin ardından, önce Değirmendere Atatürk Anadolu Lisesi, sonra Ankara Atatürk Anadolu Lisesi'nde öğrenim gördü. 2003 yılında Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü'ne girdi. 2007 yılında bu bölümden bölüm birinciliği ile mezun oldu. Aynı yıl Kocaeli ili, İzmit ilçesine Türkçe öğretmeni olarak atandı. 2008 yılında Sakarya Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisansa başladı. 2009 yılında evlendi. Ardından tayini Bursa ili Osmangazi ilçesine çıktı. Halen Bursa'da görev yapmaktadır. Yazar, edebiyata ve tiyatroya ilgi duymaktadır.